

Traducción de  
SANDRA GARZONIO

1743  
Serge Boimare  
700'

# EL NIÑO Y EL MIEDO DE APRENDER



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

MÉXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA  
ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA - PERÚ - VENEZUELA

Primera edición en francés, 1999  
Primera edición en español, 2000

## Introducción: Homenaje a los hermanos Grimm

Ejercía como maestro desde hacía cierto tiempo cuando empecé a trabajar en la enseñanza especial. Me consideraba un buen docente, bien formado, con la capacidad necesaria para afrontar situaciones difíciles. A mi pedido, fui nombrado en una clase de niños que tenían en común el hecho de no poder soportar el marco escolar, ni sus normas ni sus leyes, como tampoco a aquellos que tenían la tarea de representarlo.

La mayoría de estos niños, a pesar de su corta edad, ya habían sido expulsados de diferentes escuelas del barrio por razones de violencia e indisciplina. La clase tenía lugar dentro del Centro psicoterapéutico de Vitry-sur-Seine, "Le Coteau", y en esa época estos niños eran definidos mediante una etiqueta que cayó en desuso pero que tenía el mérito de ser explícita: "niños que padecen trastornos del comportamiento y de la conducta".

La confianza que tenía en mí mismo no fue suficiente; al cabo de quince días de clase, ya no tenía alumnos: la mayoría de ellos se encontraba fuera del aula, jugando; y me provocaban si tenía la osadía de querer hacerlos entrar. En cuanto a los demás, a los que se quedaban conmigo, no podía enseñarles nada; debía contentarme con distraerlos o entretenérlos para que no salieran a aumentar el número de aquellos que se burlaban de mí detrás de las ventanas.

Seguramente me hubiese enfermado o habría cambiado de profesión de no haber encontrado un libro de cuentos que mi predecesor había dejado en un estante del aula. Debo pues mi supervi-

Título original:  
*L'enfant et la peur d'apprendre*

© DUNOD, París, 1999

ISBN de la edición original: 2-10-004666-7

D. R. © 2001, FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA, S. A.  
El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires  
e-mail: fondo@fce.com.ar  
Av. Picacho Ajusco 227; 14200 México D. F.

ISBN: 950-557-398-7

Fotocopiar libros está penado por la ley.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma, sin la autorización expresa de la editorial.

IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA  
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

vencia en el mundo de la pedagogía a los hermanos Grimm, hacia quienes siento un profundo agradecimiento. En efecto, cierto día en que me encontraba realmente desesperado, empecé a leer un libro de cuentos a los tres o cuatro niños que todavía estaban conmigo, y, como por encanto, vi a los demás alumnos acercarse para escuchar. En contra de todo lo que podía esperar, estos preadolescentes ya crecidos, cuya violencia explotaba a cada instante, permanecieron acurrucados en sus asientos con el dedo pulgar en la boca escuchando historias que, según mi parecer, eran adecuadas para los últimos años del jardín de infantes.

A pesar de este primer milagro, debo decir que no me sentía demasiado tranquilo, ya que ni bien cerraba el libro de cuentos para reemplazarlo por uno de matemática o de gramática, se volvían a ir, hecho que para mí significaba el peor de los agravios. Así fue como, para preservar mi reputación ante mis colegas y ante la directora de la escuela, me condené a leer y a seguir leyendo desde la mañana hasta la noche, o casi, ya que de vez en cuando, luego de algunas negociaciones, mis alumnos aceptaban dibujar o jugar al fútbol para que yo pudiese descansar.

Confieso que no me sentía demasiado orgulloso. Tenía la impresión de que estaba haciendo perder el tiempo a estos niños que ya estaban atrasados en su escolaridad. Hasta ese momento, solo había utilizado el cuento y la lectura de historias como una recompensa que llegaba al final de la jornada, cuando los alumnos habían trabajado o se habían portado bien. Mis pautas como docente estaban totalmente trastocadas. Tenía frente a mí a niños que, según creía, necesitaban realidad y racionalidad, mientras que yo les narraba cuentitos que los ponían en contacto con la magia y con mundos extravagantes.

A todas sus inquietudes, que eran muy agudas y a menudo expresadas públicamente, venía yo a agregarles historias de devorados, de abandono y de muerte. Estos niños habían tenido que construirse a partir de lazos familiares conflictivos, perturbadores, y yo llegaba para contarles historias de madrastras perversas,

de padres que no dudaban en desembarazarse de sus hijos, de hermanos inmersos en sangrientas historias de rivalidades. No sabía a dónde podía conducirnos todo eso.

Además, cuando terminé el libro en cuestión, los niños insistieron para que se los volviese a leer. Tuve la impresión de haberlos sumergido en sus preocupaciones infantiles, de haberlos hecho vivir de quimeras en cuya compañía se complacían y de las cuales ya no querían salir. Para colmo, se habían tomado el trabajo de bautizar a nuestro libro "cuentos de crímenes".

Afortunadamente, después de unas seis semanas, empecé a notar signos alentadores. Observé primero que el grupo adquiría más cohesión, se convertía en un sitio en donde era posible intercambiar palabras que no fuesen insultos o provocaciones verbales. Los niños comenzaron a hablar de los héroes de los cuentos que yo les narraba, y ya no se echaban en cara sus historias familiares. Vi disminuir la violencia y la impaciencia, e incluso fue posible encarar el aprendizaje de la lectura. Para ello fue imperativo no cambiar de tema; me basé, pues, en palabras y en frases de los cuentos de los hermanos Grimm.

Este método no me tranquilizaba totalmente, me parecía un poco extraño, discutible, pero por lo menos tenía el mérito de no apartarme de mi identidad de docente.

Es cierto que hubiese preferido apoyarme en libros de lectura más clásicos, mejor estructurados en cuanto a la progresión, más neutros en cuanto a los textos presentados. Teníamos algunos que trataban de patos que nadaban en una laguna, de gallinas que picoteaban pan duro, en donde las dificultades lingüísticas y los temas nuevos se encontraban bien señalados, marcados con rojo, pero mis alumnos los trataban con tal desprecio que yo ya no me atrevía a utilizarlos.

Sin embargo, al notar progresos, me sentí estimulado a persistir en esta vía, y muy rápidamente tuve el presentimiento de que la lectura de los cuentos tenía algo que ver en el cambio de actitud de los niños. Pero ¿cómo explicarlo?

¿Habían tenido que ver estas historias con el enriquecimiento de su imaginario? ¿Les habían acercado los principios morales que desconocían, como sostiene Bettelheim? ¿Habían abierto sus vías de acceso al inconsciente poniendo en imágenes aquello que era demasiado crudo para ser abordado por el pensamiento?

¿Permitieron el inicio de una reconciliación con el representante de la cultura y del saber que yo encarnaba?

¿Permitieron que estos niños se inscribiesen en el tiempo –en una genealogía– y pudieran así acceder a lo simbólico?

Otras tantas preguntas surgieron en las observaciones y en los ejemplos que siguen.

## 1. Mediación cultural y dificultad para aprender

### *Ser docente con niños que no aprenden*

“La escuela no sirve para nada.” Es la razón que escucho con más frecuencia para explicar la dificultad de aprendizaje o para justificar el fracaso escolar.

Es claro que no fueron mis maestros quienes intentaron inculcarme esta idea, sino los niños, los adolescentes y en ciertas ocasiones, los padres, con quienes trato desde hace treinta años, es decir, desde que ejerzo el oficio de docente. Debo precisar que mi trabajo trata sobre pedagogía especial, dirigida a niños y adolescentes que tienen severas dificultades de aprendizaje en el marco escolar, a pesar de ser inteligentes. Estos niños suelen rebelarse contra un medio en el cual no se sienten cómodos, y en donde no siempre se los reconoce, es necesario decirlo.

Cuando intento esclarecer con ellos esta fórmula un tanto lapidaria y pido que me precisen por qué la escuela podría no servir, noto que los docentes y los programas son los más incriminados. En efecto, según estos niños, tienen una pesada responsabilidad dentro de lo que no funciona. “Son demasiado severos”, “van muy rápido”, “no se ocupan de los que no entienden enseguida”, “te comen la cabeza”, “están pasados de moda” –esto, para referirse a los docentes–. En cuanto al contenido de los programas, “no es interesante”, “no sirve para nada”, “no tiene nada que ver con la vida”, “demasiado antiguo”, “bueno para idiotas”, “cosa de mujeres”. La perla del género fue una frase que tuve la sorpresa de leer,

casi idéntica, en una novela de Marguerite Duras: "quieren que aprendamos cosas que ni siquiera ellos saben".

Son pocos quienes se cuestionan a sí mismos, pero es preciso citarlos: "me olvido de todo", "me pongo nervioso demasiado rápido", "no me concentro", "no puedo escuchar", "se me mezcla todo en la cabeza", etcétera.

Pero en todos, incluso en aquellos que afirman lo contrario, hay un sufrimiento, una herida, una decepción porque no están en condiciones de responder a lo que se espera de ellos en la escuela. Sufrimiento que a menudo se traduce en problemas de comportamiento que agravan el cuadro y complican la adaptación al mundo escolar, confundiendo a veces nuestra comprensión del problema.

Frente a las fanfarronadas o a los discursos desesperanzados que escucho cada vez que conozco a un alumno nuevo, me hago siempre las mismas dos preguntas. Dos preguntas a las cuales aún no he podido responder satisfactoriamente desde mis comienzos en este oficio.

Sin embargo, la primera es simple. *¿Cómo puede ser que niños inteligentes, que poseen además evidentes facultades de adaptación y de comprensión hacia el mundo que los rodea, no logren transferir estas capacidades al marco de la clase?* Recuerdo mi estupor cuando era un joven maestro y descubrí que, sin haber comprendido el sentido y la técnica de la multiplicación, mis alumnos intercambiaban entre ellos canicas de diferentes valores sin equivocarse. *¿Qué fuerza misteriosa puede llevar a niños inteligentes y atentos a sus propios intereses a no poner en funcionamiento los medios intelectuales que poseen en un sitio en el cual eso es en particular lo que se valora?*

Para ser honesto, debo confesar que también yo sostuve que la escuela no servía para nada. Fue en 1968, cuando comencé a ejercer este oficio; no llegábamos a proferir tal afirmación, pero decíamos: la escuela es alienante y reductora, lo que suena un poco más educado.

Estaba seguro, como los pedagogos que estaban de moda en ese entonces y que se llamaban Neill, Illich, Lobrot, Mendel, Maud Mannoni..., de que la rigidez de la relación maestro-alumno, el deseo de llevar a un grupo de la misma edad al mismo nivel en el mismo momento, el poco espacio dedicado a la creatividad, al deseo y a la libertad de expresión eran los responsables de estos desórdenes.

Estaba convencido de que los niños que hasta ese momento habían sido dejados al borde del camino aceptarían superar su oposición al saber y a aquel que tenía la tarea de transmitirlo, gracias a mí.

Gracias a mí, porque yo me había propuesto escucharlos sin imponerme, porque yo iba a estar atento a la dinámica del grupo e iba a hacer lo posible para no erigirme en modelo. Estaba seguro de que el paso de la obligación al placer iba a bastar para barrer los trastornos de comportamiento, los bloqueos, las inhibiciones, y esas inteligencias que habían quedado relegadas volverían a entrar en funcionamiento.

Pero los resultados obtenidos gracias a la aplicación de estas ideas no estuvieron a la altura de mis ambiciones. Me topé con fuerzas que ni siquiera imaginaba que existían.

Trabajaba en ese entonces con niños que, además de sus dificultades de aprendizaje, tenían serios trastornos de comportamiento. Solía decir en esa época que si bien era cierto que no había logrado transmitirles gran cosa, ellos me habían sometido a una formación acelerada. Tuve que adaptarme rápido para preservar mi salud física y mental. Unos pocos días después del inicio del ciclo lectivo, había más alumnos afuera, tirando piedras contra las ventanas, que aquellos que habían decidido quedarse conmigo para no escucharme.

En pocas semanas habían hecho pedazos todas mis ideas acerca de la creatividad y de la autogestión. Muy rápido me hicieron comprender dos puntos esenciales.

El primero fue que la ausencia de límites exteriores despertaba sus desórdenes internos. Descubrí que contaban conmigo para

poner orden, para establecer una ley, para dictar reglas –eventualmente para criticarlas o atacarlas– con tal de no tener que enfrentarse con sus conflictos internos, con tal de escapar de la angustia que se revelaba y se agravaba ante la ausencia de encuadre, ante la falta de autoridad que vivían como un vacío o un abandono. Me pedían que asumiera mi papel de líder.

Otro punto que echó por tierra todas mis ideas sobre la pedagogía fue el siguiente: me di cuenta de que las fuerzas con las que contaba para sostenerme y avanzar, fuerzas que utilizaba yo con placer, que me llevaron a elegir este oficio –hablo aquí del deseo de crecer, de construir, del placer de conocer, de identificarse con el adulto–, que yo creía innatas y que son nuestras bases habituales en la relación pedagógica, se encontraban sumergidas por impulsos más fuertes que llevaban a destruir, a repetir, a sufrir, a no querer crear vínculos, a negarse a obedecer, incluso en los niños más pequeños.

En cuanto al grupo, que consideraba como una instancia de regulación, dado que yo hacía todo lo posible para limitar la competencia y las rivalidades, se había convertido en el sitio en donde ocurrían todo tipo de conflictos y en donde se manifestaban los celos. Ni siquiera era capaz de canalizar el descontento. Solo un acuerdo había logrado funcionar durante un tiempo: era una frase que los niños repetían a coro cuando yo quería conducirlos hacia un aprendizaje nuevo y se los anunciaba; la frase era: “¡Vete al diablo! ¡Hazlo solo!”.

Después de un periodo fluctuante, comencé a plantearme seriamente la segunda pregunta, que me acompaña desde mis comienzos en esta profesión.

*¿Qué se puede hacer, qué se debe hacer, cuando como docente uno se ve enfrentado con esa energía que se pierde o se cristaliza en bloqueos o en rechazo?*

¿Hay que recurrir a profesionales de otras disciplinas que podrían, por ejemplo, aportar ayuda psicológica a estos niños? ¿Hay que abandonar toda ambición pedagógica en provecho de una ayu-

da educativa o social? ¿Hay que privilegiar ante todo el ambiente favorable, la buena relación, aunque debamos bajar la exigencia? O por el contrario, ¿es necesario, ante todo, colmar, remediar, enriquecer, ir hacia nuevos procesos cognitivos, enseñar a aprender, dentro de un marco reforzado con reglas imperativas para que estos niños se sientan seguros y muestren interés por una escolaridad que los supera?

En todo caso, si existe un método para que esas inteligencias se pongan en funcionamiento, para que estos niños se reconcilien con el saber, es evidente que dicho método solamente puede ser complejo.

A mi edad, ya no puedo creer en un tratamiento de la dificultad de aprendizaje que no tome en cuenta el problema en su aspecto global. Cuando me encuentro frente a una dificultad severa, observo que posee dimensiones y repercusiones que se sitúan tanto en el campo psicológico como en el pedagógico; ambos aspectos están íntimamente ligados, tanto en la inscripción de una dificultad como en su resolución.

### *Dificultad instrumental y deficiencia psicológica*

En todos los niños o adolescentes que he conocido en situación de fracaso escolar severo, he observado que las deficiencias se originan siempre en torno a dos ejes. Incluso diría, para ser más preciso, alrededor a dos fuentes, que se refuerzan y se alimentan recíprocamente para formar un río infernal en el que se mezclan los efectos y las causas, y en donde no es sencillo discernir entre el origen del mal y su expresión.

La primera fuente de dificultad es de orden instrumental; se trata de un límite propio de la herramienta intelectual. Se manifiesta esencialmente en tres campos, que cito antes de detallarlos. El primero se refiere a la inestabilidad psicomotriz; el segundo, a una deficiencia en las referencias identitarias; el tercero, a una pobreza de estrategias cognitivas, reforzada por el hecho de mantener fuera de circuito la reflexión y la investigación.

La segunda fuente de dificultades se refiere al comportamiento ante el aprendizaje. Es de orden más bien psicológico y se encuentra marcada por tres deficiencias o insuficiencias personales presentes sistemáticamente en aquellos que se encuentran en situación de fracaso en la clase. La primera de ellas es un umbral de tolerancia insuficiente para soportar la frustración y el cuestionamiento que implica el proceso de aprendizaje. La segunda, una dificultad para encontrar la distancia correcta en la relación con la autoridad. La tercera se refiere al deseo de saber, que no llega a movilizarse o a recuperarse en el marco escolar, porque a veces se encuentra aniquilado o, como ocurre más a menudo, porque no logra despegarse de las preocupaciones personales.

### Los signos de la dificultad instrumental

- Si nombró las *deficiencias del comportamiento motor en primer término*, no es porque sean las más importantes sino porque son las más visibles, sobre todo para los docentes que trabajan con grupos.

Además, más que de inestabilidad habría que hablar en este caso de inconstancia psicomotriz, porque se trata de agitación, de inestabilidad, de movimientos parásitos que ponen de manifiesto y acentúan la dificultad de atenerse a una tarea, la imposibilidad para concentrarse. Sin embargo, paralelamente a esta excitación, a veces en los mismos niños, pueden observarse también inhibiciones, recogimiento en sí mismos, incluso adormecimientos, que sin duda son menos molestos, pero igualmente preocupantes para el desarrollo intelectual de estos niños.

- *El segundo signo de deficiencia* que encontramos regularmente en aquellos que tienen dificultades de aprendizaje atañe a las *grandes referencias organizadoras del pensamiento*, que resultan demasiado borrosas para servir de cable a tierra o de apuntalamiento al conocimiento dispensado en clase, ya se trate de referencias identitarias o psicomotrices. Cuando el desco-

nocimiento de las bases culturales elementales alcanza ámbitos como el propio medio, la historia personal, las raíces, la filiación, pero también el dominio de la lengua y las reglas de la comunicación con el otro, la inscripción de los saberes elementales está sobre arenas movedizas.

Un sitio particular debe hacerse aquí a las perturbaciones en los datos temporales, presentes sistemáticamente en aquellos niños que se encuentran en situación de fracaso en el aprendizaje escolar. Ante esta carencia, la comprensión de la diferencia entre generaciones, la utilización de los lazos de causalidad, la idea de duración y de etapa, necesarias para la construcción del saber, no representan puntos de apoyo con los que podamos contar para transmitir el conocimiento.

Esta deficiencia en las referencias provoca y alimenta una evaluación incorrecta de sus capacidades. Esto es particularmente espectacular en el ámbito de las capacidades intelectuales, en donde la idea de encadenamiento, de sumisión a la regla y a la dimensión temporal, no llega a ser tomada en cuenta; eso acarrea mucha decepción y desilusión cuando estos niños se esfuerzan en aprender.

Para los docentes, esto contribuye a crear una impresión de dispersión, de falta de vínculos y de ausencia de puntos de apoyo, generándoles mayor desaliento cuanto más grandes son los niños.

- *La tercera dificultad* que se opone al aprendizaje es, sin duda, menos espectacular. Pero se encuentra tan generalizada como las dos primeras cuando se trata de fracaso severo: es la *evitación –incluso la huida– ante toda actividad de elaboración intelectual* cuando ésta implica reflexión o introspección, lo que empobrece considerablemente las estrategias utilizadas para acceder al conocimiento.

Para decirlo más sencillamente, en cuanto la respuesta a la pregunta no logra ser inmediata porque no reposa sobre la evidencia

ni tampoco sobre la memoria, porque escapa al control, porque obliga a una investigación, a una construcción de ensayo y error –ya sea porque hay que proponer hipótesis o aplicar reglas–, aparece la evasión, con procedimientos que pueden ser diversos pero que a menudo giran en torno a la utilización de recetas mágicas, a respuestas conformistas o repeticiones estériles, cuando no se trata de huidas sistemáticas.

Lo peor es que, con los años, estos procedimientos se vuelven automatismos, respuestas reflejas ante toda proposición de elaboración. En los más grandes, podemos hablar de verdaderas técnicas para oponerse al aprendizaje, contra las cuales nos agotamos, ya que esconden el fenómeno de fondo. Veremos luego que la clave del éxito de nuestra acción con estos niños reposa en la restauración de esta capacidad de elaborar.

### Los signos de deficiencia psicológica

- *En cuanto a la dificultad psicológica*, el signo más espectacular que acompaña estos fracasos escolares se vincula con *vi- vencias de frustración excesiva* ante el cuestionamiento provocado por el aprendizaje y por la creación del marco que éste requiere.

Aprender no es solo poner en juego la inteligencia y la memoria, como suele pensarse con no poca ligereza; implica también involucrar toda una organización psíquica y personal.

No olvidemos que aprender es ante todo encontrar límites y reglas, es poder enfrentarse con las insuficiencias, es aceptar abandonar las propias certezas, es ser capaz de integrarse en un grupo sin ser el líder, es aceptar ser comparado, ser juzgado, obedecer. Elementos que no son demasiado fáciles de aceptar, menos aun para aquellos que crecieron y construyeron su personalidad sin referencias, sin límites, rechazando la frustración, con la ilusión de ya saber, queriendo todo ya mismo, pidiendo exclusividad en la relación. Y son muchos.

Puede medirse entonces hasta qué punto el camino pedagógico clásico, que consiste en privilegiar el enigma, la investigación, la prueba, la utilización del error, tan fecundo en niños que aprenden normalmente, aquí se vuelve caduco, provocando desazón y rechazo, acarreando abandonos brutales acompañados de una pérdida de la autoestima, de una desvalorización que a menudo se vuelve en contra del medio y del docente, que es acusado de perseguir o de explicar mal. Es lo que lleva a ciertos adolescentes que se encuentran en este registro a ser capaces de decirnos, con toda naturalidad: “¡Lo hago si se me antoja!”.

- *El segundo signo* que considero como una insuficiencia personal depende del primero, puesto que se trata de *una dificultad para encontrar la distancia correcta en la relación con aquel que tiene la tarea de transmitir el saber y que representa la autoridad*.

Cuando el vínculo con el docente está marcado por una búsqueda de ayuda permanente o por una necesidad de exclusividad o de afecto –que a veces alterna con un deseo de provocación, de rebelión, de no dejarse guiar–, la distancia relacional, tan importante para nuestro trabajo de transmisión, no será fácil de encontrar.

¿Cómo lograr que adhieran a nuestros proyectos quienes no tienen la capacidad de identificarse con nuestro manejo del saber? ¿Cómo situarnos, cómo soportar a aquellos que se niegan a seguirnos, que son desconfiados, que nos perciben como aquellos que les impiden seguir encerrados en un círculo vicioso o como pesados, y, además, no dudan en decírnoslo?

Agregaría incluso que tocamos aquí la cualidad esencial del docente que trabaja con estos niños. La resumo de la siguiente manera: consiste en poseer la disponibilidad psíquica suficiente como para responder a todos estos pedidos de ayuda pervertidos por la búsqueda afectiva y la provocación, sin romper el diálogo, sin sentirse herido, sin volverse sádico, sin dejarse manipular, sin caer en la demagogia o en el descontrol.

Según mi parecer, el buen funcionamiento de una clase de niños o de adolescentes con dificultades de aprendizaje reposa ante todo en la capacidad que deberá poseer el docente para desactivar e incluso desintoxicar la situación de aprendizaje de todos esos sentimientos parásitos que se unen a ella y la pervierten.

Contrariamente a lo que suele decirse muchas veces, esta cualidad no es innata. Se trabaja, se mejora, no haciendo psicoanálisis ni psicoterapia –esto es muy diferente– sino llevando a cabo una reflexión sobre el tipo de respuestas que se les da a estos niños en función de su personalidad, de su pasado educativo y de sus proyectos pedagógicos. Para este tipo de reflexiones, lo ideal es sin dudas un grupo del estilo Balint, coordinado por un especialista en relaciones humanas, quien también ha de contar con una experiencia en la docencia.

- *El tercer signo* que me lleva a hablar de comportamiento mal adaptado a la situación de aprendizaje se refiere al *uso particular que estos niños dan a su curiosidad*.

Junto con la falta de compromiso masivo con claras señales de desinterés y de aburrimiento intenso –que pueden relacionarse con la renuncia, con el abandono del deseo de saber y del funcionamiento intelectual, que aportan una explicación lógica al fracaso en el aprendizaje–, existe el fenómeno sorprendente de aquellos que se oponen a nosotros con una curiosidad aguda. Hablo de oposición porque este deseo de saber no es genuino ni puede abordarse en el marco escolar, ya sea porque está permanentemente infiltrado de preguntas crudas y repetitivas que giran en torno a preocupaciones sexuales o personales, ya sea porque sólo funciona para la respuesta inmediata, todo o nada, o todo inmediatamente.

Esta curiosidad, esencialmente basada en el hecho de ver y de controlar, no puede soportar las etapas necesarias para la construcción. No integra la dimensión temporal y no quiere saber nada de la duda que acompaña la investigación. Esta falta de adecuación entre un deseo de saber que es fuerte y los resultados obtenidos

dos con este procedimiento intelectual insuficiente provoca y alimenta muchas desilusiones y decepciones.

### *El peso de la deficiencia educativa precoz*

La dificultad de aprendizaje severa tiene raíces muy anteriores a la frequentación de la escuela: una deficiencia educativa precoz tiene mucho peso en el miedo de aprender.

Cuando uno es docente y debe enfrentarse con ese ramillete de dificultades, es normal tener divergencias teóricas en lo que se refiere a los medios que deben ponerse en marcha para encontrar las soluciones.

Prácticamente, cada uno de estos puntos cuenta con una teorización acerca de la lucha contra el fracaso escolar. No pretendo recordarlas aquí, pero es necesario precisar que existen dos grandes vías pedagógicas, a veces opuestas.

Una sostiene que ante todo debe privilegiarse el aspecto reeducativo, reforzar las referencias, apuntalar las bases, mejorar las herramientas, aprender a administrar las estrategias cognitivas; los niños se sentirán seguros y contarán con puntos de apoyo para encontrar un lugar en un sistema que los relega y que actúa como si todo esto ya hubiera sido adquirido.

Otra prefiere, antes que nada, tomar en cuenta el aspecto relacional y psicológico del asunto. Dirá que es necesario atenuar el conflicto provocado por el desfase y la vivencia negativa que implica, tranquilizando, disminuyendo la obligación, dando tiempo, respetando los intereses, las preocupaciones y la cultura de estos niños; esto debería permitirles volver a encontrar el deseo, la confianza que perdieron en sí mismos y en todo lo que se relaciona con el mundo escolar. Si esta reconciliación tiene lugar, debería permitir la vuelta a los aprendizajes básicos.

Creo que ambas corrientes son legítimas y tienen su razón de ser. Además no tiene sentido defender a una en perjuicio de la otra, pues es evidente que son solidarias y se complementan. Se trata

solo de saber discernir cuál de los dos aspectos debe privilegiarse según el momento en el que se encuentra el niño, en lugar de sostener supuestos teóricos o metodológicos.

Estos supuestos tienen menos razón de ser si consideramos los resultados que obtenemos con los niños que presentan estas dificultades, resultados limitados y en ocasiones muy desalentadores, reconozcámolo.

La mayoría de ellos, incluso cuando se logra adaptar el marco de los aprendizajes a sus intereses o a sus niveles, incluso cuando se logra instaurar una relación valorizadora y estimulante, no pueden o no aceptan modificar de manera suficiente su modo de funcionamiento frente al pensamiento o a los aprendizajes para adaptarse a las exigencias de la escolaridad. Hay que prepararse a la idea de que algunos ni siquiera sentirán ganas de aprender a aprender, y que habrá otros que no aceptarán ni el cuestionamiento ni las reglas porque tratamos temas concretos que los preocupan. Y cuando este trabajo individualizado, cuando esta ayuda personalizada fracasa, es necesario empezar a preguntarse si para esta disfunción no habrá razones aun más profundas que deberían abordarse para poder llegar a la necesaria restauración tanto de la capacidad de pensar como de las referencias básicas.

El trabajo que hacemos en los CMPP\* con estos niños, y en especial con sus familias, muestra que en todos estos casos hubo lo que ya no dudo en llamar una deficiencia educativa precoz.

La deficiencia educativa precoz puede relacionarse con dos circunstancias. La primera se refiere al hecho de que el niño, en las primeras semanas de vida, se vio sometido a *un marco de vida inseguro, signado por la desorganización y la dispersión*. Aquí no se trata de una ausencia de aporte cultural o de una falta de estímulo intelectual –es muy diferente–, sino de un marco de vida en donde a estos niños no les fue posible referirse a leyes, a reglas, a ritmos lo suficientemente confiables como para organizar-

\* CMPP: centros médico-psicopedagógicos. (N. de la T.)

se psíquicamente, así como tampoco pudieron identificarse en los primeros años de sus vidas con adultos que los respetasen o se hicieran respetar.

La segunda circunstancia que nos lleva a evocar la deficiencia educativa precoz resulta de la *incapacidad que tuvieron ciertos padres para poder iniciar o imponer a su hijo la experiencia de la frustración* que acompaña al aprendizaje y que se organiza particularmente en los primeros años de vida.

Si estadísticamente la primera causa es preponderante en medios desfavorecidos social y culturalmente, la segunda puede encontrarse en todos los medios, incluso y quizás más en aquellos más favorecidos socialmente.

*Esta deficiencia educativa precoz desempeña un papel determinante en el desarrollo intelectual de los niños. Aquellos que la conocieron necesitarán protegerse del ejercicio de pensar para mantener un equilibrio psíquico precario. No podrán soportar un medio hecho de reglas y de leyes necesarias, como tampoco el enfrentamiento con la carencia y la soledad que este impone.* Desde su más corta edad se defenderán desarrollando un caparazón protector cuyos puntos culminantes serán las referencias confusas, la resistencia a la duda y, al cuestionamiento, y la negación del mundo interior.

Así, al encontrarse frente a una situación de aprendizaje que contraría este sistema y ataca de lleno su organización defensiva, padecen malestares, miedos a menudo muy infantiles, incluso arcaicos, que ocurren sobre todo en este espacio reservado a la duda y a la investigación, tan importante para el funcionamiento intelectual.

Estas inquietudes van a desnaturalizar el ejercicio del pensamiento transformándolo en el sitio de peligro potencial; van a injetarse en las representaciones, en las imágenes mentales que sirven habitualmente de base para el trabajo del pensamiento, impidiendo así el paso desde lo singular hacia la ley general.

De hecho, contrariamente a lo que sucede con los niños que aprenden normalmente, no hay aquí depuración de la carga afectiva o emotiva para ir a lo simbólico, sino casi un movimiento opues-

to: la confrontación con el marco de los aprendizajes, con la proximidad de la elaboración, actualiza miedos y genera malestares que inutilizarán todos estos lazos, todos esos acomodamientos que deben realizarse entre los propios puntos de vista y los de los demás cuando uno aprende.

No es sencillo poner en evidencia este fenómeno, y raramente se le otorga la importancia que tiene en la dificultad de aprender, pues está escondido detrás de problemas de comportamiento, detrás de límites de comprensión que atraen nuestra atención, hacia los cuales a menudo nos dirigimos en vano.

### *Atenuar el miedo de aprender*

Intentaré demostrar que es necesario, antes que nada, apuntalar, ampliar incluso desintoxicar estas representaciones que son soporte de los aprendizajes, y que este trabajo es totalmente posible en un marco pedagógico que permanecerá como tal gracias a la mediación cultural.

Para ello, he de apoyarme principalmente en aquello que nos muestra la observación de estos niños en situación de fracaso severo, cuando han manifestado su adhesión al proyecto de aprendizaje y, sin embargo, no logran ningún resultado.

Observamos entonces que el punto de ruptura en la cadena de los procesos intelectuales se sitúa casi siempre en el mismo lugar: el desliz se produce en el momento en que estos niños deberían despegarse de sus propias representaciones, de sus propias imágenes –a las que apelan, como es lógico, cuando se trata de aprender el sentido de una noción nueva– para acceder a una operación mental que no conocen.

*De hecho, todo sucede como si la vuelta hacia sus propias referencias para intentar reelaborarlas y captar así lo desconocido no pudiese servir de punto de apoyo al pensamiento, sino, por el contrario, estorbase el funcionamiento mental, desestabilizase la capacidad para razonar, limitase la inteligencia.*

Ese resultado paradójico lleva a estos niños a romper la cadena asociativa y a no lograr acceder al sentido general ni a la regla. Hasta, podríamos decir, *a no querer hacerlo más*, en el caso de los más grandes que erigieron verdaderas estrategias contra el pensamiento, para ya no enfrentarse a esta situación sin salida que anticipan y evitan. Así es como nacen esas conductas intelectuales fundadas en procedimientos mágicos, o las explosiones de carácter para huir de la elaboración, que distraen nuestra atención de docente.

De todos modos, sean cuales fueren los orígenes de la dificultad para aprender, sean cuales fueren los caminos que toma para manifestarse, cuando es severa, ocurre siempre en ese mismo punto de confrontación de la representación personal demasiado cargada de afectos como para poder dar libremente el salto hacia la abstracción. Cuando la representación personal no llega a deshacerse de sentimientos, de miedos, de preocupaciones primarias, los encadenamientos y las asociaciones necesarios para el aprendizaje verdadero dejan de ser posibles.

Las representaciones que no pueden servir de trampolín para el funcionamiento intelectual son de dos órdenes, que a veces se superponen. Primero están las que paralizan los encadenamientos intelectuales; son las más graves, las que más destruyen el pensamiento. Se trata de representaciones que no tienen suficiente movilidad ni capacidad de unión como para permitir iniciar el trabajo intelectual, a causa de lo que yo denominaría una pobreza imaginante.

A menudo se trata de niños que poseen imágenes fuertes, crudas y repetitivas, que suelen estar condensadas en episodios ligados a su historia personal, episodios que no logran desarrollarse y ocupan toda la escena. En cuanto hay una vuelta al mundo interno, un intento de relacionar lo interior y lo exterior, el pensamiento tropieza con estas imágenes y deja de funcionar. Son imágenes en las cuales dominan los temas sexuales y violentos, mezclados con la vuelta a angustias primarias; a menudo son fuente de apabullamiento

y de aniquilamiento intelectual. Son los casos más graves. Desembocan en la inhibición intelectual, en bloqueos en la ideación, que, en ocasiones, se parecen a la debilidad mental.

Al buscar la respuesta a un determinado problema, Gérard teme caer en un torbellino, Sylvie padece de violentos dolores de cabeza o de estómago, Abdou se duerme apoyado sobre la mesa. En vez de dar lugar a la organización intelectual, la confrontación con el aprendizaje despierta riesgos de abandono, de dispersión, de aniquilamiento, y anula así los encadenamientos.

Junto con estas representaciones que fijan el funcionamiento del pensamiento, existen otras que lo inutilizan y lo pervierten por no permitirle despegar de las preocupaciones personales, infiltrando los sentimientos negativos asociados al cuestionamiento que implica el aprendizaje. Cuando en el camino que conduce a la regla y a la ley se impone el deseo de saber sobre la identidad, la sexualidad y la muerte, alternando con ideas de persecución, de desvalorización y de megalomanía, los riesgos de depresión y de rebeldía estarán siempre presentes.

Estas representaciones, demasiado permeables al afecto, suelen ser alentadoras cuando se encuentran acompañadas por una vivacidad intelectual y una buena capacidad de asociación inmediata, pero carecen de la triangulación indispensable para acceder a la simbolización.

- Julien, de 10 años, me dice que “el verbo es un idiota porque lo obedece al sujeto”, dando a entender así que no hay que contar con él para aprender las reglas de la conjugación, y que tampoco va a obedecerme.
- Georges, de 13 años, me dice “esa cosa te rompe la cabeza”, tratando de encontrar la respuesta al problema de geometría que acabo de presentarle. Comprendo que cuando me mira fijo a los ojos y cuando con desprecio echa a un costado su cuaderno, busca enfrentarse conmigo para huir de las ideas de dispersión y de desvalorización que este ejercicio suscita en él.

– Yasmina, de 9 años, me dice que “mezcla todo en la tabla del por” porque no me siento con ella cuando tiene que multiplicar; sé que para ella la eficacia y la autonomía son peligrosas. La confrontan con una idea de transgresión, de ruptura con la cultura familiar, y esto la paraliza.

Si hay algo de lo que estoy seguro es que las estrategias pedagógicas más sutiles y elaboradas para presentar el saber no podrán gran cosa ante esta sobrecarga de representación.

*El freno que conocen o conocieron estos niños para acceder al dominio de la lectura ilustra bien esta idea.*

Hace mucho tiempo dejé de sentirme impresionado por los tests especializados que señalan lagunas en el ámbito de la memoria, de la atención, de las referencias espaciotemporales, para no mencionar la coordinación oculomotriz, puesto que hay quienes llegan al colmo del ridículo afirmando que la causa esencial en la dificultad para aprender a leer provendría de un defecto de coordinación entre el ojo y la mano.

Si bien es cierto que existen estos defectos, no son más que la consecuencia, la prolongación de esta deficiencia de la capacidad imaginante que intento describir por observarla regularmente.

*Esta deficiencia no les permite a los niños relacionar sus propias imágenes con las del texto. Los obliga a permanecer pegados a lo que ven, a aferrarse a la forma para no sentirse perdidos.*

Para saber leer es necesario pasar de la forma de las letras y de las palabras a sus sentidos; existe un paso obligado por el mundo interior, por las propias imágenes y representaciones personales; algunos niños sienten temor porque saben que allí encontrarán desorden y vacío, puesto que la distancia entre ellos y las palabras es una zona caótica. Se dispersan y no pueden relacionar las palabras con la totalidad del texto; prefieren entonces pasar por alto esta tarea; algunos observan sistemáticamente cada palabra, otros las yuxtaponen sin relacionarlas con el sentido.

¿Qué hacer para ayudarlos? ¿Cómo hacer para que el objeto del aprendizaje no se convierta en el blanco de proyecciones parásitas y pueda permanecer libre de todos estos riesgos?

Julien, Georges y Yasmina no son casos excepcionales, aunque son pocos quienes nos dicen las cosas tan crudamente como ellos. Los considero representantes de una buena cantidad de niños que abordan la lectura, la matemática, la gramática, sin haber logrado distanciarse de las interferencias emocionales y relacionales que pervierten los encadenamientos y los lazos entre las diferentes operaciones mentales. Para ayudarlos, sé que tendrá que atenuar estas proyecciones generadoras de confusión y obstaculizadoras del pensamiento.

### *Por una mediación cultural*

La mediación cultural permitiría tomar en cuenta las inquietudes y las emociones que interfieren en el aprendizaje... Cuanto más avanza en este oficio, más convencido estoy de que no existe salida para un fracaso severo –como el que experimentan aquellos que no lograron asimilar las bases de la escolaridad primaria– sin tomar en cuenta las imágenes y los sentimientos que animan la situación de aprendizaje, siempre y cuando pueda encontrarse la vía que permita atenuarlos y volverlos asequibles.

Sé que mi propuesta no es habitual; suele afirmarse que puede desvirtuar el marco pedagógico, transformándolo en un sitio terapéutico de segunda clase. Sin embargo, la mantengo.

Sostengo incluso que el hecho de impedir arbitrariamente el desborde de los impulsos, como proponen algunos, es aun más nocivo; se corre el riesgo de esterilizar el funcionamiento intelectual, y no es esta la vocación del docente. No dejo de repetir, además, que los temas más neutros y anodinos suelen ser los que más despiertan las proyecciones parásitas. Con respecto a este punto, es preciso ver cómo los niños denominados “grandes no lectores” maltratan a los libros de lectura que dan prioridad a la técnica más que al sentido de la historia.

Tanto para reactivar el proceso de aprendizaje como para restaurar la relación pedagógica, me parece necesario trabajar con los cimientos de este tipo de pensamiento, por caóticos, arcaicos o violentos que sean.

No obstante, para mantener el marco pedagógico, es imperativo respetar dos principios: el primero consiste en utilizar la mediación cultural para nutrir esta tarea. Dicha mediación podrá ser literaria, científica o artística y contará con una doble función:

1. Permitir que los asuntos candentes y las inquietudes primarias puedan ser tomados en cuenta de manera contenida, figurada, dentro de un registro simbólico, dentro de una metáfora que les dará forma y los atenuará.
2. Ofrecer, al mismo tiempo, un hilo conductor que les permita tomar distancia y crear un marco en el cual sea posible el paso hacia la abstracción y hacia la regla. Para comprender la doble función de la mediación, tomaré el ejemplo de Julio Verne, quien pone en práctica este método en sus novelas y no duda en llevar al lector hasta sus angustias más arcaicas, para proponerle luego una salida científica.

Llego así al segundo principio que debe respetarse para no desvirtuar el marco pedagógico: consiste en utilizar esta mediación simbólica como soporte y no abandonarla al abordar los diferentes aprendizajes, incluso cuando estos parezcan muy alejados de estas preocupaciones. Creo que es la mejor manera de dar una oportunidad a estos niños y adolescentes que presentan un pesado pasivo en su escolaridad: poder soportar el límite y la renuncia que implica el pensamiento.

### **El ejemplo de Julio Verne**

Tengo frío, tengo hambre, tengo sed, tengo calor, me falta el aire, tengo un calambre... Estas quejas no tienen lugar en la clase de gimnasia sino cuando pido a mis alumnos que reflexionen un poco

más, que se enfrenten con la duda para tratar de encontrar la solución de un problema infinitamente más sencillo que aquellos que resuelven cotidianamente fuera de la escuela.

Muy pronto pude observar que estos malestares y sensaciones primarias que impedían el funcionamiento del pensamiento se atenuaban cuando debían calcular, junto con el Capitán Nemo, la cantidad de aire necesaria para la supervivencia de los tripulantes del Nautilus atrapados en los hielos del polo sur, o cuando debían ayudar al joven Axel, perdido en la oscuridad, a calcular la distancia que lo separaba de su tío en el viaje hacia el centro de la Tierra, o cuando tenían que dividir la cantidad de litros de agua que les quedaba a los héroes del viaje de *Cinco semanas en globo* mientras estaban perdidos en el desierto. Las nociones de metros cúbicos, velocidad, velocidad del sonido, división, que parecían superar sus entendimientos, súbitamente se volvían accesibles. La excitación y el desaliento excesivos que surgían siempre en el sitio de la reflexión daban lugar a una posibilidad de investigar y de utilizar las propias capacidades intelectuales.

Durante bastante tiempo aproveché la calidad pedagógica de estos textos, hasta que comprendí que también Julio Verne –con el propósito de llevarnos hacia las más altas esferas del conocimiento técnico y científico– se tomaba el trabajo de poner a sus héroes en situaciones dramáticas muy simples, poniendo a la vez en juego sus necesidades e inquietudes primarias. Es cierto que la presencia de máquinas complejas que nada tienen en común con nuestra vida cotidiana puede desconcertar, pero siempre queda muy claro el vínculo que existe entre las inquietudes arcaicas y la preocupación por saber más acerca de ellas. Cuando estos héroes están a punto de morirse de sed, de hambre o de frío, a punto de ser devorados, aplastados o tragados, Julio Verne desliza una fórmula matemática, una explicación sobre los climas, sobre la constitución de las rocas, sobre la flora del océano Índico o sobre el funcionamiento del motor eléctrico. La inminencia del peligro provoca un aceleramiento de los procesos del pensamiento en estos héroes, y los lleva

a un estado en el cual aprender es un beneficio que, en principio, no conocen mis alumnos. Incluso, en una situación comparable, su primera preocupación es mantenerse al margen y acallar este pensamiento que parece contener los gérmenes de un desequilibrio y provoca malestar. Para unos, el hecho de pensar se vincula con la supervivencia. Para otros, con el desequilibrio de sus vidas, excepto si el peligro proviene de Julio Verne.

Es entonces cuando mis héroes mejoran su rendimiento intelectual, soportan mejor la duda, aceptan prolongar su investigación y me obligan a iniciar la mía: ¿por qué Jacques, que tiene 12 años y no sabe leer, acepta aprender de memoria y descifrar la lista de palabras que componen la narración de la ceguera de Miguel Strogoff, mientras que, hasta ese entonces, montaba en cólera frente a su libro de lectura y tachaba las letras "a" con la punta del lápiz? ¿Por qué Guillaume cesa de dibujar sexos y armas con las letras del alfabeto cuando su atención llega a las líneas que describen en todo su horror y atrocidad el combate de los antropófagos que se matan y devoran entre ellos ante la mirada horrorizada de los ocupantes del globo en *Cinco semanas en globo*?

Es cierto que el sadismo y el voyeurismo, presentes en la curiosidad de los niños, encuentran una salida a través de estos párrafos fuertes. Pero esta razón no puede ser suficiente; se requieren otras condiciones para que se pongan en marcha los engranajes del pensamiento, para superar la excitación que producen tales imágenes. Guillaume, por ejemplo, me había dicho en cierta ocasión, rechazando con desprecio el ejercicio que le proponía: "Cuando sea grande me compraré un cadáver y lo cortaré en pedazos para ver qué tiene adentro", dando a entender de esta manera que yo no podía desviarlo de su curiosidad –saber qué hay adentro del cuerpo– con ejercicios demasiado anodinos, sin ninguna posibilidad de llamar su atención. Sin embargo, el hecho de ver un desollado lo ponía en tal estado de excitación que hubiera sido imposible retomar la escena citada de *Cinco semanas en globo* e intentar algún tipo de intelectualización.

Mohamed, Jacques y Guillaume intentan cubrirse con un caparazón de músculos y quieren golpear fuerte y rápido, como Rambo o Rocky, que luchan con torpes medios en sitios insalubres contra miedos inexplorados. Pero cuando son acompañados por los héroes de Julio Verne, son capaces de escuchar lo que se les sugiere para abordar el aprendizaje.

## 2. Guillaume y el miedo de aprender

### *“Ver y saber es lo mismo”*

“Ver y saber es lo mismo.” El muchacho que dice esto tiene 12 años, me mira fijo con ojos arrogantes. Se llama Guillaume y no sabe leer. Está enojado conmigo, su maestro, porque acabo de cerrar brutalmente su libro de lectura y le he dicho que jamás aprendería a leer si se contentaba con mirar las palabras en lugar de intentar descifrar lo que significaban, que nunca lo lograría jugando con las letras y sometiéndolas a sus caprichos.

Dejé solo a Guillaume frente a una de las páginas de su libro de lectura, le pedí que hiciera un esfuerzo, que se concentrara en descifrar tres palabras simples. Sé que puede hacerlo porque conoce los sonidos que las componen. A mi regreso observé que las había vuelto a copiar, lo que habría sido un buen punto de partida para abordar el estudio, pero luego las recortó, separó las letras entre sí para mezclarlas y ponerlas de cualquier manera en una de las páginas de su cuaderno. Cuando digo “de cualquier manera”, no estoy haciendo honor a la verdad, minimizo la situación, ya que Guillaume tiene un proyecto muy concreto: quiere componer sexos y armas con las letras del alfabeto. Mientras se dedicaba a esta actividad, conservaba una pequeña sonrisa satisfecha en la comisura de sus labios. La sonrisa del guerrero que tiene asegurada la victoria y desprecia al adversario. No solo no intenta buscar el significado de las palabras, sino que, además, las tortura; no solo no responde a las exigencias de su maestro, sino que, además, las ridiculiza para mantener lo que él considera el control de

la situación. Su hoja escrita evoca algo parecido a una armería lúbrica. Me espera de pie, firme, listo para seguir provocándome para salir de una situación en la cual tal vez no se encuentre tan cómodo como parece.

Hoy me limito a cerrar su libro de lectura con cierta brusquedad y le recuerdo otra vez que no se aprende a leer mirando las letras ni fantaseando con ellas. Le repito que para aprender a leer, él, Guillaume, deberá someterse a reglas y a leyes; deberá seguir un camino que no es el suyo, sino el de los demás.

Mi reacción fue viva y seguramente un poco excesiva, pero no podía dejar pasar un ataque tan radical y tan activo contra el material que nos sirve de soporte para pensar, pues equivalía a dejar que se desmoronara el marco necesario para un proyecto de aprendizaje en grupo. Cuando hablo del sentido, de la ley, de la obediencia, me dirijo primero al grupo, a aquellos que ríen a escondidas mientras esperan mi reacción. Pero también quiero que el interesado comprenda que se alimenta de ilusiones, que nunca podrá acceder al conocimiento mientras no acepte no saber, mientras se niegue a enfrentarse con el sufrimiento que le impone el encuentro con sus límites, mientras no sea capaz de despegarse de sus preocupaciones infantiles para dejarse guiar.

Decir todo esto me tranquiliza, me permite volver a conectarme con mi identidad de docente, maltratada por este muchacho, pero sé de antemano que él no puede recibir este tipo de discurso.

### *Una organización psíquica incompatible con el aprendizaje...*

Más adelante veremos que la organización psíquica de Guillaume reposa sobre todo aquello que le pido que abandone. Ante este peligro, se vuelve más rígido en su posición y me responde: "Ver y saber es lo mismo". Con esta respuesta me demuestra que registró perfectamente mis expectativas. Sabe, por lo menos inconscientemente, que este paso por el pensamiento que yo espero lo

obligaría a dirigirse hacia su interior y a confrontarse con la duda, con la carencia, a renunciar a los artificios que emplea regularmente y que corresponden al registro de la magia, de la omnipotencia, de la excitación. Artificios que pueden parecer irrisorios, pero, como veremos más adelante, representan para él escudos que le permiten no dejarse tocar por lo que lo inquieta y lo desorganiza. Artificios que son parte de una estrategia vital y que volarían en pedazos si pudiese emprender el camino que le propongo.

Mi experiencia de docente, que desde hace treinta años se alimenta frecuentando niños y adolescentes con inhibiciones para aprender, me muestra regularmente que los destinos intelectuales, los deslices y los impedimentos para pensar se juegan en este espacio, en este paso del ver al saber. El rechazo del saber se manifiesta a menudo en aquellos que temen este momento, ese tiempo suspendido durante el cual deberán cortar el lazo con el exterior, con lo que se ve y lo que se escucha, para hacer un trabajo interno de asimilación y de creación, que trastoca las referencias y las certezas, y que a veces moviliza más las cualidades psíquicas que las intelectuales.

Sin embargo, Guillaume está muy bien adaptado a los problemas de la vida cotidiana. Domina perfectamente el lenguaje, posee un vocabulario amplio y rico. Analiza sutilmente las ideas de un texto o de una película, y nunca se percibe en su discurso una ausencia de lógica, una pérdida de coherencia, que explicaría esta incapacidad para aprender a leer y a utilizar los conceptos matemáticos. Nunca, excepto cuando lo contradicen o intentan hacerle cambiar de proyecto. Puede observarse entonces que este muchacho cultivado y fino se vuelve terco y limitado; entra en un proceso de rigidez mental del que solamente puede salir buscando el enfrentamiento con quien lo contradice. Enfrentamiento que desemboca rápidamente en la violencia verbal, en la provocación y en la grosería.

"Siempre ha sido así", me dirá su padre, "incluso siendo un bebé, si se lo contradecía, se encolerizaba y solo su madre logra-

ba calmarlo". El padre de Guillaume es un comerciante jovial capaz de conectarse rápidamente con su interlocutor, volviendo familiar la relación, quizá con demasiada rapidez. Llegó hasta el bachillerato, aunque no obtuvo su diploma. A pesar de este fracaso, fue un alumno muy bueno, siempre adelantado en los grados de la escuela primaria; no logra explicarse el origen de las dificultades de aprendizaje de su hijo, y menos aun, su incapacidad para aprender a leer. Precisa, además, que nunca pudo enseñarle nada más que una introducción al deporte y a la caza. Guarda una especie de amargura hacia su mujer, quien lo habría alejado de Guillaume instalando una proximidad muy grande entre ella y el bebé, particularmente durante los tres primeros años de vida del niño, hasta el nacimiento del segundo varón. En todo caso, esto parece confirmado por la viva reacción de Guillaume al nacer su hermano. Manifiesta entonces problemas para dormir, una acentuada tartamudez y dificultades respiratorias. También observa que la diferencia de generaciones parece no existir entre padre e hijo; cuando los veo juntos, pasan la mayor parte del tiempo gastándose bromas, comparándose dentro de una familiaridad excesiva, dentro de una rivalidad que se asemeja a la de dos muchachos de 12 años.

La madre, que cursó estudios superiores hasta la licenciatura, trabaja como vendedora de discos. Es una mujer delicada, sensible, un poco desdibujada. Reconoce haberse ocupado demasiado de Guillaume durante los primeros meses de su vida, pero argumenta que en esa época vivía sola en el campo y que no podía contar con su marido, nunca se ocupó de su hijo, contrariamente a lo que pretende, y que, además, nunca estaba en el hogar, porque trabajaba durante la semana y cazaba durante el fin de semana.

Aparte de ese momento tan delicado que representó para Guillaume el nacimiento de su hermano, la madre sostiene que jamás conoció problema alguno en lo que se refiere a los aprendizajes básicos. Habló, caminó y controló sus esfínteres más temprano que la mayoría. Precisa, sin embargo, que siempre fue de-

seable tomar ciertas precauciones con Guillaume. Para evitar sus cambios de humor y obtener su plena adhesión, era necesario respetar dos condiciones:

- Dirigirse a él para enseñarle algo cuando está solo; no intentarlo nunca en presencia de su padre o de su hermano.
- Halagarlo y estar cerca de él físicamente.

A pesar del respeto de estas reglas, el aprendizaje de la lectura tampoco fue posible con su madre.

Este método pedagógico, discutible por cierto, permitió sin embargo que Guillaume, un muchacho muy curioso, poseedor de una excelente memoria, tuviese un sorprendente barniz cultural.

Le interesan la historia, la geografía, el cine, la música, la actualidad, y conoce muchas más cosas en estos campos que un niño de 12 años.

Pero es importante señalar que sus conocimientos son superficiales y estancos. Se inscriben en el modo de la acumulación. Parecen láminas yuxtapuestas unas a otras, que pueden unirse en los bordes pero que no se encuentran inscriptas con la profundidad necesaria como para enriquecerse entre ellas.

Utiliza esto como un caparazón defensivo que le permite tener rápidamente algo para decir sobre todos los temas, y cambia de conversación para impedir que la idea del otro lo penetre o influya en él.

De todos modos, a Guillaume no le gustan las mezclas. No soporta poner dos cosas juntas para construir una tercera, a menos que se trate de provocar una explosión. Todas las operaciones intelectuales que requieren una construcción, una investigación, ya se trate de proponer hipótesis, de asociar, de deducir o de transformar, no le interesan y las rechaza. No quiere saber nada de lo que no se da en el instante, nada que no sea accesible inmediatamente. No soporta la duda, rechaza todo lo que no puede dominar ni controlar, quitándole interés o atacándolo. Así fue como me dijo: "Los libros huelen mal, huelen a viejo, habría que quemar-

los". "La lectura no sirve para nada, es cosa de maricas." Integrar directamente o rechazar violentamente, si es posible destruyendo, son las dos únicas relaciones que Guillaume acepta con los elementos del conocimiento. No quiere escuchar ni hablar de transformación, ya que sus certezas pueden vacilar. Cuando piensa, aprieta la mandíbula, le rechinan los dientes, mordisquea los lápices y destroza las gomas de borrar. Dibuja armas, insignias militares, cañones, calaveras. Puede detenerse brutalmente para hablar de Drácula, de Hitler, de Frankenstein. En esos momentos tiene una actitud provocadora hacia mí e insultante hacia sus compañeros, busca el mínimo pretexto para crear un incidente y poder liberarse de esta tensión inquietante.

Cuando investiga, también puede sucederle que sus referencias internas se vean sacudidas y lo invada un sentimiento de inseguridad física.

"Cuando no encuentro el resultado de un problema, me parece que pronto será el fin del mundo y nos derretiremos contra el Sol." "Cuando todo está tranquilo, me da miedo de que se me caiga el techo en la cabeza." "Cuando hay silencio, siento una bola caliente dentro de mí, me duelen los músculos."

En ciertos momentos padece tensiones reales y dolorosas, cercanas al calambre; los músculos del cuello y de los antebrazos lo obligan a detener todo esfuerzo intelectual para relajarse. Para hacerlo, cierra los ojos y apoya la frente sobre su escritorio.

En ciertas ocasiones, Guillaume se ve enfrentado con su pequeñez mientras intenta reflexionar, pero las inquietudes que experimenta no le sirven de trampolín para iniciar los aprendizajes básicos. Su discurso demuestra que continúa en el registro de lo grandioso, en la negación de la carencia: "¡la cantidad de gente que hay en China y nadie sabe que existo, nadie me conoce!"; "¡cuando pienso que los antiguos griegos sabían tantas cosas, me muero de rabia!".

Pero Guillaume sabe cómo superar rápidamente el malestar que le produce la carencia; para ello desvaloriza el pensamiento

catalogándolo como una suerte de debilidad. "Quedarse sentado todo el día para aprender es cosa de niñas." Para él, el verdadero saber se vincula con el hecho de ver y de actuar. "Un día me compraré un cadáver y lo cortaré en pedazos para ver qué tiene adentro." "Cuando sea grande iré a Estados Unidos, allí uno puede aprender un montón de cosas, no como en Francia." "Me hubiese gustado ser un hombre prehistórico, nadie me estaría diciendo lo que tengo que hacer; hubiese aprendido muchísimo."

Su relación con la autoridad es pasional, especialmente cuando esta debe transmitirle conocimientos. Un día leímos la historia de Faetonte, personaje de la mitología griega, hijo del Sol, que había sido criado por su madre sin que su padre lo supiera. Cuando Faetonte llegó a la adolescencia, su madre le confesó de quién era hijo. El joven pidió entonces al Sol, su padre, que lo dejara conducir su carro. Ante la insistencia de su hijo y después de muchas vacilaciones, el Sol consintió, no sin hacerle infinitas recomendaciones. Faetonte partió siguiendo el camino trazado en la bóveda celeste. Pero pronto se sintió aterrado al medir la altura a la que se encontraba; viendo los animales que representaban los signos del zodíaco se asustó aun más y abandonó la ruta que le había sido trazada. Faetonte descendió demasiado y la tierra fue abrasada por el fuego; ascendió muy alto y los astros se quejaron ante Zeus; este, para evitar una conflagración universal, lo aniquiló con sus rayos y lo precipitó en el río Erídano. (Véase el *Diccionario de mitología griega y romana* de Pierre Grimal.)

Durante el debate que tuvo lugar luego de la lectura de esta historia, Guillaume, contrariamente a su costumbre, estaba ausente y soñador. Sus compañeros hicieron hincapié en el hecho de evaluar las propias fuerzas antes de emprender una acción peligrosa. Incluso aquellos alumnos que no respetaban la ley hablaron de la utilidad de escuchar consejos, de la estupidez y la arrogancia de Faetonte. Repentinamente, Guillaume abandonó el silencio en el que se encontraba y exclamó brutalmente: "Dejen de decir idioteces, no siempre ocurre de esa manera. A menudo es el

padre quien le pide cosas difíciles al hijo, para que este se rompa la cabeza".

Guillaume desconfía mucho de mí. Empujado por su curiosidad, tiene ganas de escucharme porque le apasionan los temas que propongo para abordar el aprendizaje. Con una suerte de impaciencia quiere saber sobre los orígenes, sobre las relaciones humanas, sobre la sexualidad y la muerte. Escucha con avidez las narraciones que extraigo de la Biblia o de la mitología griega; también le apasionan las novelas de Julio Verne y las poesías que tratan acerca de estos temas. Pero mantiene el control de cada segundo para no someterse ni depender de mí, dado que yo prolongo la lectura de estos textos para utilizar situaciones o elementos que permitan abordar una noción matemática o introducirnos en el aprendizaje de la lectura. Entre el placer que Guillaume experimenta escuchando historias que tratan acerca de sus preocupaciones fundamentales y el sufrimiento que le impone el desvío hacia operaciones intelectuales, le será muy difícil encontrar la distancia adecuada para nuestra relación. Si intervengo con autoridad y lo obligo a poner su atención en el problema tratado haciéndolo callar o confiscándole alguno de los tantos objetos que siempre lleva consigo, me convierto en un horrible sádico. El castigo, por pequeño que sea, adquiere siempre proporciones extravagantes. Me amenaza y me dice que su padre vendrá como un rayo para llevárselo de la escuela y morderme a palos. Si, luego de un logro, lo felicito y lo estimulo, asimila mi actitud con una exigencia tiránica encubierta, como si lo engatusara para someterlo. "Hace mucho que entendí que cuando me dicen que hice algo bien, es para que haga más." Cuando dejo de ocuparme de él, hace todo lo posible por llamar la atención. Si bien no me pide ayuda directamente, se agita, me grita, hace como si las consignas dadas al grupo no le incumbieran. Pero si cedo a su deseo e intento ayudarlo individualmente, se siente molesto, no soporta la proximidad física, deja de escucharme y hace lo posible para que me aleje de él.

A propósito de la distancia necesaria para aprender, creo interesante presentar un hecho que supera lo anecdótico y muestra hasta qué punto la exclusividad que Guillaume le otorga al hecho de ver en el saber está relacionada con el ímpetu de su curiosidad sexual, curiosidad que lo acosa y que no logra encauzar para dirigirse hacia un conocimiento más socializado.

Hacía ya un trimestre que nos conocíamos cuando, para Navidad, le pidió a su familia que le regalara un par de gemelos de teatro y un microscopio. Es bastante llamativo desear al mismo tiempo dos instrumentos tan relacionados con el acto de ver. Como sus padres tienen la costumbre de concederle todos sus deseos materiales, después de las vacaciones volvió a la escuela con los dos objetos guardados dentro de una caja metálica. Creí que lo ayudaría si le daba los medios para ocupar el sitio especial que busca de ordinario, y algunos días más tarde le pregunté si era posible utilizar su microscopio para una clase de ciencias naturales. La reacción de Guillaume me sorprendió por su violencia. Me gritó en un tono arrogante que "estaba fuera de toda posibilidad que yo tocase su microscopio, y menos aun que fuera utilizado para un trabajo en el aula". Al día siguiente, compró un candado para su caja metálica y me señaló que llevaría la llave siempre consigo. Un tiempo después, supe que había montado un pequeño espectáculo con el microscopio; la atracción tenía lugar durante los recreos, bajo su responsabilidad y fuera de mi presencia: sus compañeros pasaban uno por uno para mirar el trasero de las moscas y de las pulgas a través del dichoso aparato. En cuanto a los gemelos, varias veces se los confisqué cuando me miraba a través de ellos mientras yo explicaba.

Esta dificultad para encontrar la distancia correcta entre él y yo, entre él y el conocimiento, muestra hasta qué punto Guillaume no logra apartar su deseo de saber de las dos preguntas que lo obsesionan: "¿de qué está hecho?" "¿cómo ha sido hecho?". Muy rápido, sus tentativas para efectuar la mediación transforman sus preguntas en deseo de vejación; quiere reducirlas para tener do-

minio sobre ellas. La imagen de aquel que debe guiarlo para que él mismo efectúe ese trabajo se encuentra pervertida; no está para ayudar sino para perseguir, seducir o molestar.

Es preciso decir que Guillaume asocia la autoridad con aquello que, para hacerse obedecer, se apoya en vejaciones como la tortura, la castración o la homosexualidad. Acabamos de leer un texto de la mitología griega dedicado al Hades –el reino de los muertos–; la descripción de los grandes castigos, como los de Tártaro, Sísifo, Tántalo, las Danaides, Prometeo, llamó mucho su atención. He aquí el circuito imaginado por él para castigar a aquellos que no respetaron lo suficiente a los dioses durante sus vidas (véase dibujo 1, p. 151). Primero la víctima debe depositar su óbolo (1) antes de ser arrojada por un tubo redondo (2) sobre una cama de clavos (3). Un ingenioso sistema de resortes la conduce sobre la mesa de castración (5), en donde le pegan con un guante de boxeo durante la operación. De allí se la conduce a un taburete giratorio cubierto de clavos (6) que la expulsa hacia un ácido (7), el que abandona para dirigirse a la guillotina (8), en donde se le cortan las manos antes del masaje de martillazos propinado por la mujer robot (9), quien la pone en el tubo que desemboca en la silla eléctrica (10). Ahora solo le queda extenderse sobre la cinta mecánica (11) que la conduce hacia un líquido que la transformará en carne picada (12). Esta mezcla va directamente al grifo del comedor escolar en donde forma parte del mundo ordinario de quienes cometieron las faltas menos graves. Todas estas operaciones son dirigidas y controladas por la máquina que lleva el número 4.

Este dibujo, que habla por sí mismo, nos muestra la violencia de los demonios que habitan en Guillaume y cabe preguntarse si no son ellos a quienes desea evitar negándose a tomar el camino que lo conduce hacia el espacio que se sitúa entre el ver y el saber. Es posible preguntarse incluso si esta estrategia esgrimida en contra del pensamiento no le es necesaria para mantener un equilibrio precario; quizá deba cerrar ciertas puertas para conservar su unidad y permanecer coherente.

¿Cómo podría afrontar la frustración y la duda, motores del funcionamiento intelectual, cuando la carencia despierta en él ideas de persecución, de violencia o de abandono? ¿Cómo le sería posible mantener una relación de confianza con su maestro, que le permitiese pasar con flexibilidad de la dependencia a la autonomía, si aquel que lo guía solamente desea, a sus ojos, reducirlo o seducirlo? En este contexto, tampoco la ley puede interiorizarse. Solo puede permanecer exterior, persecutoria, limitativa, e imponerse por la fuerza. Pero Guillaume la desea, tanto para sí mismo como para los demás; reclama orden, respeto por la autoridad y por los valores establecidos, con una exigencia tiránica que supera con creces la mía.

“No eres un verdadero maestro”, suele decirme, si según su parecer, no regañé lo suficiente a uno de sus compañeros. “Habría que pegarles a todos aquellos que te contestan mal hasta derribarlos.” “Si yo fuese maestro, a todos aquellos que me molestasen les pegaría en los testículos hasta dejárselos blandos.” “Tendríamos que tener una pequeña guillotina en esta clase y cuando alguien se porta mal, le cortamos un pedazo de dedo.” Este deseo de orden externo y este llamado al sadismo de la autoridad forman parte de una misma estrategia para protegerse de los desequilibrios que siente dentro de sí y que proyecta hacia los demás para combatirlos mejor. De esta manera, valorar la fuerza, la violencia, el acto y el desarrollo de los músculos representa para él una protección que paradójicamente lo ayuda a enfrentarse con sus demonios internos. En efecto, instantáneamente utiliza esta protección contra todas las situaciones o las personas que despiertan sus demonios internos. En ocasiones esta estrategia se ve limitada, en especial cuando sus compañeros lo insultan, evocando groseramente un vínculo sexualizado entre él y su madre. Guillaume se encuentra entonces muy cerca de sucumbir a la emoción, pero se repone y exclama, aparentemente calmo: “Habla todo lo que quieras, no me importa; tengo mi espejo que nadie puede romper, ni penetrar, ni masturbar”.

### *Una relación singular con quien representa la autoridad*

¿Qué sitio puede encontrar el docente ante una armadura tan sofisticada, que permite "reflexionar" sin dejarse penetrar por la idea? ¿Cómo concebir la propia identidad cuando el conocimiento es sinónimo de desorden y de desequilibrio, cuando aprender da tanto miedo?

Hablo de Guillaume no solo porque sus arranques representan una buena ilustración del miedo de aprender, sino porque poco a poco pude verlo despegarse de su comportamiento fijo y comenzar a aprender, lo cual me llevó a proponer hipótesis acerca del camino que podemos presentar a estos niños especialmente reacios al saber, dentro de un marco pedagógico.

Vi que tomaba con dolor la senda que lo llevaba a aceptar enfrentarse con ciertos aprendizajes básicos. Seguirlo en este camino solo podía ser interesante; Guillaume aceptaba finalmente abordar el aprendizaje de la lectura.

Trabajamos juntos desde hace seis o siete meses y desde hace algunas semanas vengo observando un comportamiento diferente. Guillaume ya no se excita en cuanto intenta descifrar una palabra. Ya no hace sus bromas habituales, ya no juega con las letras. Por el contrario, lo siento abatido, desalentado, casi triste, hasta me pregunto si no estará por abandonar su motivación, pero me dice: "La lectura es como una operación de apendicitis, es mejor hacerla de niño porque duele menos".

### *Aprender a leer con los antropófagos*

En este período sombrío, estamos leyendo una novela de Julio Verne, *Cinco semanas en globo*, cuando un párrafo llama especialmente la atención de Guillaume. Se trata de un combate entre antropófagos descripto con horror y atrocidad por Julio Verne, ya que los guerreros se matan y se devoran entre sí ensangrentando el campo de batalla, ante la mirada espantada de los viajeros, unos ingleses muy civilizados.

A Guillaume le gusta especialmente esta parte de la historia y me pide que se la señale en su propio libro y que se la vuelva a leer varias veces.

La aprenderá de memoria y utilizará las frases y palabras que le parecen más interesantes para descomponerlas y abordar finalmente un aprendizaje riguroso de las letras y de los sonidos.

He aquí algunas de estas frases:

Eran cerca de trescientos enfrentándose en una lucha inextricable. La gran mayoría se arrojaba sobre los heridos; todos estaban rojos de sangre, era algo horrible de ver.

[...]

En cuanto alguno yacía sobre el suelo, llegaba su adversario y se apresuraba para cortarle la cabeza. Las mujeres, en medio de todo el jaleo, juntaban las cabezas sangrientas y las apilaban en los extremos del campo de batalla. En ocasiones se peleaban entre ellas para conquistar el asqueroso trofeo.

[...]

El jefe se precipitó sobre un herido y le cortó el brazo de un solo golpe. Luego, llevándoselo a la boca, le clavó los dientes.

[...]

Pero como el globo no arrancó demasiado pronto, pudo ver que la tribu victoriosa se arrojaba sobre muertos y heridos para disputarse esa carne todavía caliente y devorarla con avidez.

El interés específico por este texto lleva a Guillaume a un intenso trabajo durante varios días que le permite reunir aquello que ya sabía. No olvidemos que este niño inteligente se encuentra en su séptimo año de aprendizaje de la lectura; ha adquirido muchas cosas, aunque no las utiliza.

Luego de un mes de esfuerzo, comienza a descifrar con mucha lentitud algunas palabras, luego, algunos renglones, hasta finalmente dejar de lado la discapacidad que representa el hecho de no saber leer.

Sin embargo, es necesario precisar que una vez superada esta etapa, los progresos en la lectura no serán sencillos a pesar de la adhesión y de la motivación del niño. Guillaume será un lector mediocre. Observo otra vez que los niños de 10 o 12 años, aunque pongan en juego toda su inteligencia y su voluntad, aprenden a leer menos rápido y menos bien que los niños que tienen entre 6 y 7 años.

Habiendo precisado este punto, cabe preguntarse por qué razón Guillaume pudo cambiar y aceptar enfrentarse con esta dolorosa experiencia que representaba para él el aprendizaje de la lectura.

¿Fue determinante la elección del texto propuesto? ¿Fue Guillaume mismo quien cambió? ¿Existió en él un movimiento psíquico que le hizo posible esta confrontación con el hecho de no saber?

Las hipótesis que podamos hacer sobre el origen de este cambio siempre quedan sujetas a discusión, pero, en mi opinión, en este caso preciso, ambos factores fueron determinantes y seguramente se sostuvieron recíprocamente, como en un *feed-back*.

Analicemos primero por qué la elección del texto podría haber sido determinante para el caso de Guillaume. Desde hace algunos meses, el muchacho estuvo frecuentando historias que se encontraban en el terreno de sus preocupaciones y que, además, le apasionaban. Se trata de textos que hablan de los orígenes, de la muerte, de miedos a veces muy arcaicos, como acabamos de ver en estos párrafos de *Cinco semanas en globo*.

Desde hace mucho tiempo –por lo menos desde que conozco a Guillaume–, estos temas ocupan su mente sin dejarle espacio para pensar, volviéndole aterrador el paso por su propia interioridad. En cuanto debe efectuar ese salto del pensamiento, en cuanto se encuentra en ese sitio que lo conduce del ver al saber, se siente asaltado por sentimientos demasiado violentos como para estimular su funcionamiento intelectual. No se trata de inquietudes livianas que lo llevan a reunir su fuerza intelectual para colmar una carencia pasajera, sino de ideas de persecución y de abando-

no, que dan lugar a imágenes que hacen que el ejercicio de pensar se desvíe hacia el malestar, y solo pueden disolverse en el cuerpo y en el paso al acto.

Esta vez, en cambio, para aprender a leer se le propuso permanecer en el ámbito que habitualmente lo perturba. Las imágenes presentes en los textos de Julio Verne tienen puntos en común con aquellas que lo torturan. Pero aquí son retomadas en un marco organizado y con palabras de otro. Este marco tiene una inscripción cultural. Está valorado dentro del marco pedagógico, puesto que se ha convertido en soporte que conduce hacia el saber. Guillaume puede aferrarse a este material que tiene suficiente fuerza para contener sus emociones, para darle una forma abordable mediante el pensamiento, abriéndole un espacio de libertad para enfrentarse con la experiencia negativa del aprendizaje.

Frente a esta escena horrible y muy sexualizada, en donde están presentes los miedos más primitivos, Guillaume ya no está solo, se encuentra acompañado por ese grupo de ingleses bien educados que dan libre curso a su voyeurismo mediante razonamientos científicos; también lo apoya su maestro, quien le trajo esta historia extraída del patrimonio cultural, inscripta en la cadena de las generaciones. Es estimulado por sus compañeros, con los cuales puede compartir lo que es extraño e inquietante... Paso por alto los ataques de risa, las mímicas, las bromas que provocó este pasaje. Pero es claro que este material ocasiona muchas menos inquietudes que las que se originan en las preocupaciones personales.

Segunda hipótesis: Guillaume cambió. Es indudable que el niño que hace el esfuerzo de aprender a leer no es exactamente el mismo que respondía con violencia a todo tipo de cuestionamientos.

El elemento motor de todos estos cambios parece ser la capacidad nueva que desarrolla para procesar la información. Esto le permitirá no sentirse perseguido cuando no controla la situación y cuando no puede tomar distancia de sus emociones; atenuará también el papel defensivo que desempeñaba su cuerpo agitándose y buscando el enfrentamiento.

## Cuando el pensamiento puede tratar con la emoción

Para poder demostrarlo, tengo la suerte de disponer de dos series de dos dibujos cada una, hechas con unos meses de intervalo sobre el mismo tema. Como Guillaume permaneció más de un año lectivo conmigo, retomamos ciertos temas de manera idéntica, lo que permite comparar los dibujos realizados antes y después del aprendizaje de la lectura.

Primer tema: se trataba de ilustrar la poesía de Verlaine *Violines de otoño*, que comienza diciendo: "Los violines del otoño hieren mi corazón con monótona languidez...".

El dibujo 2 (p. 152) muestra cómo lo ilustra Guillaume cuando todavía no sabe leer.

Es evidente la proximidad de la emoción. Este dibujo corresponde totalmente al tema del poema, el hueso representa la muerte, el despertador con alas es el tiempo que pasa, las lágrimas significan la tristeza, y el bastón, la vejez; el corazón roto es un violín. Si bien es cierto que el dibujo es coherente y hermoso, no deja de ser inquietante, ya que es posible medir a través de él hasta qué punto el tema de la poesía impresionó al niño, obligándolo a condensar la emoción y su expresión. El corazón es al mismo tiempo cuerpo, rostro y violín. De él salen los brazos, las piernas y las lágrimas; es lícito preguntarse cómo podría el pensamiento organizarse y apartarse de la emoción dentro de esa amalgama.

El dibujo 3 (p. 153) también pertenece al tema del poema, pero se ha tomado distancia de los afectos. La muerte está representada por un cementerio pequeño, bien integrado dentro del paisaje, y ya no por un hueso. La vejez y la soledad, están representadas por un hombre que va por un camino con un bastón. El tiempo que pasa es el sonido de un campanario. El otoño son las hojas que caen y el violín se encuentra en una nube.

Es indudable que los dibujos son diferentes. Si bien es cierto que podemos preferir el primero en razón de su fuerza de evocación, vemos que en el segundo se ha deslizado la posibilidad de

tomar distancia de la emoción; hay una capacidad para elaborarla, para organizarla.

Guillaume ya no se encuentra sumergido ni invadido por sus temores; ha liberado circuitos para asociar y controlar aquello que le causaba tanto temor impidiéndole utilizar el pensamiento.

El espacio y el tiempo ocupan un sitio en el encuentro entre la poesía de Verlaine y Guillaume. Sin duda no es casualidad que también haya logrado aprender a leer la hora.

Segunda serie de dibujos: se trataba esta vez de dibujar al héroe que prefería dentro de la mitología griega.

En el dibujo 4 (p. 154), Guillaume no sabe leer. Aún es presa de sus reacciones violentas. Su héroe preferido es Heracles. Lo representa en el segundo de sus trabajos, en el combate contra la Hidra de Lerna. Este hombre sumamente musculoso, que hace volar su entorno en pedazos en cuanto se siente contrariado, lo fascina. Se identifica con él hasta en su combate contra los monstruos raros, vestigios de un pasado caótico que necesita aniquilar para lograr poner orden en el mundo. Heracles corta las cabezas de la hidra de Lerna (véase dibujo 4).

En el dibujo 5 (p. 155), ha transcurrido un año. Esta vez, Guillaume eligió a Hefestos para representar a su héroe o dios preferido. Este personaje es lo contrario de Heracles. No se inscribe en el parecer sino en el hacer.

Rechazado por su madre, engañado por su mujer, con el cuerpo mutilado, este dios cojo que camina con una prótesis es seguramente la representación de la castración simbólica para Guillaume, que comienza a aceptar el hecho de no saber, de enfrentarse con la duda y la carencia. ¿Tal vez encuentre puntos en común con este genial artesano? Lo ha dibujado en su taller, entre objetos que Hefestos acaba de fabricar; reconocemos un carro, armas, un robot, pero también un cucú que sale de su caja y da la hora que Guillaume aprendió a leer hace poco (véase dibujo 5).

### 3. Gérard y el miedo de saber

*Hacer todo lo posible para limitar la curiosidad...*

Gérard tiene 12 años cuando llega a mi clase. Es un muchacho alto, de rostro poco agraciado. Si bien no puede hablarse de debilidad mental, la mirada vacía y la ausencia de expresión evocan el límite de las capacidades intelectuales. Los cuentos, el dibujo y el deporte lo aburren tanto como el estudio. Sus conocimientos escolares casi no existen. Gérard no sabe leer y aún no es capaz de reconocer las letras del alfabeto. En matemática no posee todavía las nociones de la numeración ni de la sucesión. No sabe resolver sumas de varios dígitos. Pasa su tiempo en el baño, en la enfermería, dando vueltas por el parque o rondando por el aula.

Como se deprime y se pone triste con facilidad, Gérard se aparta de los demás niños del grupo, ya que ante la dificultad y la frustración no se permite arranques de violencia o de cólera. Puede quedarse durante mucho tiempo con los ojos en el vacío sosteniendo la cabeza o volviendo a pasar el bolígrafo sobre el dibujo de una tumba que lleva en el antebrazo.

Cuando le hablo o le hago alguna pregunta, se hunde en una torpeza cercana a la aniquilación mental que cierra toda posibilidad de encontrar una solución. Su participación dentro del grupo tiene lugar en forma de intervenciones fugaces que lo llevan a decir una palabra sobre un tema preciso sin dirigirse a ningún interlocutor en particular. Casi siempre se trata de una asociación directa entre lo que acaba de escuchar y un episodio de su vida personal. La muerte de su madre, el alcoholismo de su padre y sus

dificultades para relacionarse aparecen siempre en su discurso. Así, cuando trabajamos sobre la prehistoria, a menudo compara su modo de vida con el de los primeros hombres. Habla de su apartamento sin gas ni electricidad, de su hermana que casi no sabe hablar, y de sí mismo, que no sabe leer... Pero esta asociación no es satisfactoria para mantener despierta su atención; por el contrario, parece apagar su curiosidad, que no logra despegarse de estas imágenes enajenantes. Por ejemplo, no logrará escuchar la lectura de la novela *La guerra del fuego* que sirve de soporte a nuestra reflexión y a nuestros aprendizajes.

Gérard olvida y pierde rápidamente tanto sus cosas como sus ideas. Regularmente pierde sus anteojos, sus zapatos, su billetera, su material de clase. Jamás sabe en dónde pueden estar su flauta o su guitarra, si bien la música es el único campo en el que los demás le reconocen talento. Es capaz de tocar de oído para que sus compañeros adivinen las melodías que ejecuta.

### *Para no saber lo que ha sido ocultado...*

Según las informaciones que manejamos, Gérard se encuentra en este estado de melancolía desde la muerte de su madre, ocurrida cuando él tenía 5 años. Esta muerte se ve rodeada de mucho misterio para el resto de la familia: un padre alcohólico que poco a poco va transformándose en vagabundo, una hermana más pequeña psicótica, y abuelos paternos rudos y sin educación.

Además del traumatismo legítimo que puede significar la pérdida de la madre para un niño de esta edad, Gérard debe soportar el silencio de su entorno sobre tres elementos relacionados directamente con este duelo:

1. La muerte de la madre le fue anunciada unos meses después de ocurrida. Debió soportar con mentiras la ausencia de su madre y el efecto que esta ausencia produjo en la familia.
2. La causa de esta muerte, que parece haber sido el suicidio, no dio lugar a ninguna explicación aceptable.

3. El padre deseaba esconder a su hijo el hecho de que no estaba casado con su madre. Así, cuando Gérard fue al cementerio se encontró con que la tumba llevaba inscripto un apellido diferente del suyo y el de su padre. ¿Cómo hizo para no notarlo, para no hacer preguntas?

Es fácil comprender cómo necesitó este niño aniquilar su curiosidad para aceptar la historia que contaba la familia. A tal punto que debió negarse el derecho al conocimiento y al funcionamiento intelectuales que habrían podido conducirlo a descubrir secretos y a perder el fuerte vínculo de melancolía y depresión que lo une a su padre.

El parecido físico entre ambos es sorprendente. El padre, a pesar de sus límites evidentes, desea asumir solo la educación de Gérard. Está insatisfecho de haberse separado de su hijo y de haberlo internado en esta escuela. Comunicó estos sentimientos a Gérard, que se integra con reticencia y que no duda en decir que su padre vendrá para retirarlo e intervenir con violencia sobre los docentes demasiado exigentes.

### *Un viaje al centro de la Tierra...*

Al llegar a mi clase, Gérard ya se encontraba en la institución desde hacía un año. Acababa de comenzar una psicoterapia que parecía permitirle una mejor inserción con sus compañeros de grupo. La comunicación se había vuelto más fluida. Estaba solo con menos frecuencia y podía participar de un modo pasivo en las actividades manuales que se le proponían. Desgraciadamente, los aprendizajes escolares se encontraban siempre en el mismo punto. Olvidaba lo poco que aprendía y no sabía deletrear su nombre. Su interés por los temas de la clase no superaba la anécdota, nada era capaz de retener duraderamente su atención como para servir de base para un aprendizaje. Sin embargo, durante el tercer trimestre, cuando empezábamos el último trayecto del año escolar,

Gérard encontró en la novela de Julio Verne *Viaje al centro de la Tierra* un interés del que ya no lo creía capaz. Esta aventura, que puede considerarse como un viaje de exploración, también significa un camino hacia atrás, un descenso hacia el origen que suscitaría en él una excepcional efervescencia en el nivel de la imagen y de la idea, teniendo en cuenta la fuerza de las inhibiciones que yo le conocía. Esta posibilidad nueva de exteriorizar y de organizar mínimamente sus preocupaciones y sus miedos a partir de elementos exteriores aportados por la historia será una brecha dentro del funcionamiento cerrado y limitado de Gérard. Observaremos cómo poco a poco utiliza las imágenes propuestas por el texto para salir de su torpeza intelectual, permitiéndose preguntar sin reprimir sistemáticamente su curiosidad.

Para ello, propongo que sigamos a Gérard en lo que fue su viaje al centro de la Tierra. Para cada pasaje importante del libro, yo pedía a Gérard –y al resto del grupo– un texto o un dibujo relacionado con lo que sentían. Por primera vez, Gérard, que no sabía escribir, aceptó dictarme sus textos. Servirán de referencia en este descenso. Arrojan una luz, a veces cruda y violenta, pero con toda seguridad, justa, acerca de lo que podía ser el origen de los bloqueos y de las inhibiciones severas de este niño ante el saber.

*En un camino extrañamente parecido  
al del conocimiento...*

Antes de abordar la lectura de Julio Verne, preparé a los niños para el tema del viaje al centro de la Tierra pidiendo a cada uno que dijera cómo imaginaba el centro de la Tierra y qué encontrarían allí los héroes de la novela. La respuesta de Gérard es bastante sorprendente:

Los exploradores encontrarán una piedra enorme, como una puerta muy pesada. Detrás de esta puerta hay un papel en el que está escrito: "cuidado, cuidado, no avancen más, si no, es la muerte". Si ellos

no saben leer, van a morir. Si saben leer y quieren seguir acercándose, es la muerte.

El dibujo que hizo para ilustrar su idea es muy representativo (véase dibujo 6, p. 156). Dentro de un volcán que sobrevuelan muchos pájaros amenazadores dibujados con el modelo de la "m" de "mamá", un hombre abre la pesada puerta que conduce a una abrupta escalera. En el medio de esta escalera hay un papel, en el que aparece el mensaje cuyo contenido ya conocemos. Si el viajero sigue descendiendo por el camino directo de esta escalera, corre el riesgo de chocar con un punto luminoso de color amarillo: "Es una bola de fuego para quemar a la gente demasiado curiosa, a aquellos que quieren acercarse demasiado para ver el centro de la Tierra".

En cambio, siguiendo otra dirección que no está indicada, a una profundidad cercana se encuentra un tacho de basura. En principio, este objeto parece mucho menos atractivo: "Nadie lo mira, pero contiene diamantes".

No exageramos la interpretación si reconocemos un vínculo entre las inhibiciones intelectuales de Gérard y este texto con su dibujo acerca de la representación del centro de la Tierra. En efecto, toda esta historia se organiza alrededor de un mensaje escrito, de la curiosidad y de la muerte.

La escalera, que se encuentra debajo de una puerta muy pesada que puede evocar una lápida sepulcral, podría ser el camino del saber, pero es un camino sin salida. Cediendo a la curiosidad y acercándose demasiado al centro –quizás a la verdad–, uno se quema. Pero la ignorancia tampoco protege de los peligros, y aquellos que cierran los ojos y no aprenden a leer también morirán.

Tal vez sea más fácil comprender por qué Gérard se encuentra tan incómodo en un aula. Este cubo de basura fuera del camino, cuyo atractivo solamente es conocido por él, no parece serle de mucha ayuda.

Es la primera vez que Gérard participa tan plenamente en una actividad dentro del marco de la clase. La idea del viaje hacia el

centro de la Tierra que evocamos en grupo seguramente le recuerda los temas que lo preocupan. Pero para redactar el texto y hacer el dibujo, pudo poner un poco de distancia de sus obsesiones y contar una historia. La tumba de su madre y el fascinante desamparo de su padre tomaron la forma de una escalera peligrosa y de un cubo de basura. Estoy convencido de que estamos ante la apertura de un espacio propicio al inicio de un pensamiento. Estas nuevas representaciones de la angustia, aunque siguen siendo crudas y terriblemente inquietantes, no pueden ser tan paralizantes para el pensamiento como las anteriores.

Presiento que Gérard podrá escuchar la lectura de esta novela.

*Con un huérfano que intenta descifrar un mensaje...*

Luego de esta introducción al tema, doy a cada niño el texto completo del libro de Julio Verne *Viaje al centro de la Tierra* en una edición de bolsillo. Será el soporte para la lectura en voz alta que hago frente al grupo, como también para la lectura individual que cada uno hace cotidianamente en función de sus capacidades. Queda claro que este libro les pertenecerá cuando termine el trimestre. Gérard, que no sabe leer, recibe esta obra de cuatrocientas páginas como un regalo extraordinario. Me pide guardarlo en un armario al terminar la jornada para que nadie pueda robárselo, y seguramente, también para poder luchar contra su tendencia a perder las cosas a las que está apagado. Forró el libro y me preguntó si podría regalárselo a su padre.

La historia de Verne está contada en primera persona por un adolescente llamado Axel. Un primer punto importante que Gérard no dejará de observar es que también Axel perdió a su madre. Es un niño huérfano de padre y madre criado por su tío, el ardiente Otto Lindenbrock, profesor de geología de la Universidad de Hamburgo.

Muy rápido, ambos personajes se encuentran en presencia de un mensaje codificado escrito en caracteres rúnicos que descifra-

rán con mucha dificultad. Utilizamos este episodio para hablar de la construcción de códigos y de diferentes alfabetos. Cada uno escribe palabras o textos cortos en caracteres rúnicos y los hace descifrar por los demás.

Con mi ayuda, Gérard toma parte de este ejercicio como si se tratase de un juego. Incluso va a apartarse de la clase de palabras escritas en este tipo de caracteres: elegirá los nombres de sus maestros, que aprendió a reconocer globalmente, y propondrá su lectura.

Ha dado un paso importante, pues es la primera vez que utiliza el texto escrito con fines personales; el mensaje no puede ser comprendido por el otro. Con el código, Gérard es el único que posee la información, que usará como le plazca.

Por su parte, Axel, el héroe de Julio Verne, continúa su búsqueda. Este joven cultivado cree haber descubierto algunas palabras del texto, que traduce al latín.

Se trata de las siguientes palabras: *hielo, cruel, madera sagrada, cambiante, madre, arco y mar*. Pido a cada niño que componga un texto corto que incluya estas palabras para ayudar a Axel a descubrir el sentido del mensaje.

He aquí el texto de Gérard. Observamos que los acontecimientos de su historia personal se encuentran todavía muy cercanos.

El mar está frío, es de hielo. La madre y el señor están sobre el hielo jugando con el arco y la madera sagrada. Pero el mar se rompe y cambia la madera sagrada en madera podrida, el señor monta en una cólera cruel.

**Un mensaje que puede ser fuente de problemas...**

Antes de descifrar el mensaje, pedí que dijeran por qué alguien podría estar interesado en escribir textos incomprensibles. La respuesta de Gérard, que tropieza siempre con escritos que no comprende, no podía carecer de interés.

Pienso que se trata de alguien que encontró una isla hermosa y no quiere que nadie la conozca; o quizás se trata de un hombre pez discapacitado que tiene los dedos palmados y no escribe bien. Pueden suceder cosas muy graves si se lee lo que está en el papel.

Encontramos una vez más la idea según la cual intentar penetrar un misterio puede traer problemas. La lucha por el saber está perdida de antemano entre gente capaz de enseñar pero que no acepta a otros en su hermosa isla y gente que, en razón de su incapacidad, no puede más que transmitir mensajes ininteligibles. Quizás encontrremos aquí las huellas del dilema por el que atraviesa Gérard: elegir entre la enseñanza que recibe en clase –de la cual siempre se ha sentido excluido– y la de su padre quien, por razones afectivas, es incapaz de hacerse comprender.

Felizmente, el joven Axel no experimenta las mismas dudas ante el saber. Acaba de descubrir el contenido del mensaje. Se trata de indicaciones precisas para alcanzar el centro de la Tierra, expedidas por un tal Arne Saknussem, quien dice haber realizado el viaje.

Durante el período siguiente, preparamos nuestro descenso. Calculamos el largo y el peso de las cuerdas que deben llevarse, y el número de galletas necesarias para sobrevivir; nos situamos en Islandia, porque está ubicada en el centro de Europa. Calculamos la longitud del radio terrestre y aprendemos a utilizar instrumentos de referencia: la brújula, el sextante, el manómetro, etc. Gérard queda fuera de nuestras investigaciones mientras estas se encuentran codificadas. Los pesos, las distancias, las velocidades no parecen despertar ningún interés en él. La brújula, en cambio, atrae poderosamente su atención, y rápidamente aprenderá a encontrar los puntos cardinales. Los escribe y sabe ahora reconocer y leer de memoria los siguientes nombres: norte, sur, este, oeste, cuerda y brújula.

### Un mensaje que separa de la familia...

Aproveché la fiebre de los preparativos para preguntar a los niños si aceptarían descender realmente y, en caso afirmativo, a quiénes querrían como acompañantes y qué objetos llevarían consigo.

Sí. Yo quiero descender para aprender a trabajar. El centro de la Tierra está aquí, es "Le Coteau",\* pero sería necesario que también viniese mi padre; si no viene, no podré llegar hasta el fondo. Me gustaría bajar contigo porque eres robusto, fuerte y corres rápido. Tendríamos que llevar a un doctor con nosotros, porque un doctor sabe muchas cosas. El objeto que llevaría sería el libro del viaje al centro de la Tierra para saber qué va a suceder, un papel para escribir lo que se ve, y un perro lobo para que me defienda.

El centro de la Tierra –el centro de "Le Coteau"– parece ser un sitio en donde se aprende, pero Gérard aún no está listo para aceptar la separación de su padre, necesaria para su autonomía psíquica y para la liberación de sus capacidades intelectuales. Yendo hasta el fondo, lo traicionaría pasando del lado de aquellos que lo persiguen o lo ignoran. Yendo hacia el centro, hacia la bola de fuego, abandona el cubo de basura y contribuye a la perdición de su padre.

### Un mensaje que revela hechos pasados o futuros muy inquietantes...

He aquí lo que me dijo para justificar sus esfuerzos por aprender a leer y a escribir palabras nuevas: "Tengo que saber leer, porque si me llegan a enviar una carta para anunciarle la muerte de mi padre, seré incapaz de enterarme y al volver a mi casa estaría muy sorprendido".

\* "Le Coteau" es el nombre de la institución educativa en la que se encuentra Gérard. (N. de la T.)

Así, el mensaje escrito revela y anuncia hechos dolorosos para Gérard. Los secretos dramáticos a los que aún no ha tenido acceso figuran con seguridad en estas letras y en estos sonidos que es mejor ignorar y no tratar de decodificar; de lo contrario, podrían revelar cosas que entristecen o traen problemas con el entorno. El poder extraordinario y sobrenatural del texto se nos revela mediante la justificación del libro que Gérard elige llevar *para saber lo que va a suceder*. También el futuro parece figurar en los textos.

Después del tacho de basura con diamantes y del hombre de dedos palmados, aparece el perro lobo, contrapunto del libro y del papel que Gérard desea llevar para este descenso en el cual necesita protección. Pero ¿no podría tratarse aquí de protegerse contra un deseo de ir demasiado lejos?

**Sin embargo, se trata de un mensaje indispensable para la vida...**

Igual que Gérard, Axel tiene miedo de esta expedición, pero se deja conducir por su tío de manera pasiva. Se desespera al observar que su novia lo estimula a partir, pues teme que esté tratando de deshacerse de él. Les pedí a los niños que me dijeran la razón por la cual la novia de Axel lo empujaba a emprender el viaje.

La novia quiere que se vuelva astuto y que aprenda muchas cosas. Por ejemplo, si hay una enorme piedra de oro, ella quiere que él conozca su secreto. Porque si se casan y él no sabe lo suficiente, se sentirá avergonzada y también él se pondrá triste. Si Axel no aprende, ella prefiere que se muera.

La ignorancia preocupa a Gérard cada vez más. El rechazo de saber aparta de los demás. Los riesgos de depresión y de muerte son los destinos de quienes son abandonados por sus pares.

¿Es esta la razón por la cual desde hace algunos días se muestra totalmente interesado por esta historia y disponible hacia los

aprendizajes que la acompañan? Al margen de estos textos que nos muestran su adhesión, Gérard participa de las discusiones del grupo, algo que no había ocurrido nunca. Recuerda nombres complicados, como los de los instrumentos científicos o los de las ciudades y países recorridos por Axel y su tío para llegar hasta Islandia. También, está de acuerdo en efectuar esfuerzos importantes para aprender a leer. Lo hará, además, de una manera muy particular. Se niega a que lo ayude a descomponer las palabras, a reconocer las letras y sus sonidos. Gérard quiere aprender las palabras de memoria, desea fotografiarlas para reconocerlas en una oración. Cuando escribe un texto corto en el pizarrón, lo aprende de memoria al escuchar a sus compañeros leerlo, siente una enorme alegría fingiendo que lo descifra en voz alta en el grupo. Sin embargo, este esfuerzo no le permite acceder a la lectura de una palabra nueva, por simple que esta sea. Es lícito preguntarse si al actuar de esta manera, al utilizar únicamente la memoria, Gérard no desea filtrar las informaciones que le llegan, controlar ese saber que poco a poco va instalándose en él. Si pusiese en funcionamiento sus capacidades de razonamiento, de asociación y de comprensión, los descubrimientos podrían imponérsele haciendole correr el riesgo de ya no poder cerrar los ojos, de verse obligado a establecer conexiones que lo llevarían al lugar al que todavía no tiene ganas de dirigirse.

**Y para seguir adelante...**

En todo caso, Gérard nos sigue hacia el centro de la Tierra, se deja llevar por el interés que la historia suscita en él; su curiosidad está despierta. Ya no le serán indiferentes las dificultades y las sorpresas que encontrarán nuestros héroes al penetrar en el cráter del volcán para hundirse bajo la tierra. Participa de sus inquietudes, imagina la situación, se pone en sus lugares. Imágenes nuevas ilustran los miedos antiguos de Gérard; esto le permite expresarlos, intercambiar con los demás, hecho que antes le resultaba imposible.

Así fue como nos brindó una descripción notable de lo que debería vivir en sus momentos de aniquilación intelectual.

He aquí su respuesta a la pregunta “¿qué puede suceder cuando no hay agua?”. Señalemos que Axel, su tío y el guía que los acompaña están a punto de morir de sed. Los odres están vacíos y no encuentran las fuentes que buscan desde el principio del viaje.

El cerebro pierde el control, no recibe sangre, la cabeza se vuelve pesada. Se carece de astucia, de ideas, ya no se busca nada. No es posible avanzar, hay que retroceder; uno puede aprender pero no mucho. Habría que chupar hielo.

Tengo la impresión de que este texto contiene una descripción detallada de los signos que acompañan la inhibición del pensamiento en Gérard. También él, cuando debe reflexionar o dar una idea, parece tener la cabeza pesada. En los momentos reservados al aprendizaje, inclina la cabeza hacia un costado sosteniéndola con una mano como si le pesase. Seguramente tiene la impresión de que las informaciones necesarias para su funcionamiento ya no llegan; su cabeza ya no es capaz de dirigir. Una cabeza vacía y pesada a la vez ya no desempeña un papel activo. No tiene astucia, ideas ni curiosidad, tres cualidades intelectuales mayores que le han faltado y sin las cuales es imposible avanzar, hecho que precisa con una sorprendente lucidez. La salida se presenta esta vez en forma de hielo. Como siempre, para Gérard, lo que ayuda para la vida evoca la muerte.

*Además, hay un gigante malvado  
que obstruye el camino...*

Como nuestros héroes no tenían hielo a su disposición, están a punto de morir de sed... Encuentran la salvación gracias al coraje excepcional del guía, quien tiene la fuerza necesaria para agujerear la

roca y hacer brotar el agua. La tensión que acompañó este dramático episodio de la novela aportó una riqueza particular a nuestras discusiones de grupo, en donde hablamos de los riesgos de muerte y de sufrimiento ocasionados por la carencia. Se evocan todas las privaciones. Gérard participa de los debates, muchas veces sus compañeros lo corrigen porque encuentran que su visión del mundo es demasiado pesimista. Por primera vez aceptará colaborar en el ejercicio de mimética que sigue al resumen del episodio leído.

Gérard encarna el personaje de Axel con mucha convicción: no puede incorporarse y reclama agua con un hilo de voz.

Los ejercicios de matemática relacionados con este episodio pueden recordar los tan desprestigiados problemas de grifos y bañeras. Sin embargo, los niños calculan con mucha pasión la cantidad de agua que, por segundo, por minuto y por hora, sale de la fuente que brota de la roca, y la comparan con la del grifo de nuestro lavabo. Gérard, que aún no posee el sentido de la multiplicación, es superado por este tipo de problema. No obstante, anota escrupulosamente los resultados, compara y participa de los ejercicios de localización en el tiempo. Recordemos que aún no sabe leer la hora.

Este incidente no alcanza para disminuir el ardor del profesor Lindenbrock y el descenso continúa.

Los maravillosos descubrimientos y las dificultades graves se suceden. Esta vez, la principal víctima es Axel. Acaba de perderse y está solo. Presa de pánico corre por todas partes, baja y sube por las mismas galerías, termina rompiendo la lámpara, prisionero de la roca y herido en el rostro. Se encuentra en la más absoluta oscuridad y sus gritos desesperados no tienen respuesta. La angustia está en su punto culminante. Elegí este momento de emoción y de dramatismo para preguntarles qué podía pensar Axel en ese momento. En Gérard, se enfrentan dos imágenes muy diferentes:

Axel piensa que vendrá un señor a salvarlo y lo llevará muy lejos para alimentarlo y cuidarlo; después encontrarán un mar y navega-

rán en barco. Pero como la oscuridad le da mucho miedo, también piensa que la lava traerá con ella a un gigante enorme y malvado, que lo llevará a un rincón y lo matará.

Otra vez la imagen de la madre –representada por el mar–\* está asociada con la esperanza, el progreso y la cura. En su presencia, es posible avanzar en el camino. Cuando aparece el miedo, las salidas se cierran, como también la capacidad de representación del futuro. El señor se convierte en gigante, el mar se transforma en lava y el viaje termina en un callejón sin salida. Sin dudas, encontramos aquí las dos facetas de la personalidad del padre, que puede ser cuidadoso, estar cerca de su hijo y hablarle cuando está sobrio, pero que se vuelve colérico y brutal en cuanto ha bebido. Los hechos nos confirmarán luego que cuando Gérard se siente superado por el miedo, no está lejos aquello que le impide acceder al mar, al saber.

### Para que nadie toque el mar...

En efecto, por lo menos en dos ocasiones, los episodios de la historia narrada por Julio Verne coinciden con las fantasías inconscientes de Gérard. Nuestros exploradores se encuentran con un mar subterráneo y después, con un gigante de unos cuatro metros.

Está el mar porque están cerca del Pacífico. Al principio creerán que ayuda, porque da de beber, pero luego se encrespa en una tempestad que los hace retroceder. Se cansan y no pueden llegar al centro.

En efecto, la tempestad se presenta como una tormenta eléctrica. Nuestros amigos van en una balsa que construyeron para tratar de atravesar el mar y se sienten presas de pánico: hay rayos que cru-

\* En francés, "mar" (*mer*) y "madre" (*mère*) se pronuncian de la misma manera. (N. de la T.)

zan el cielo y una bola de fuego enorme gira alrededor de la balsa, alrededor del pie de Axel y alrededor de la reserva de pólvora. "Está ahí para que no puedan tocar el mar", dice Gérard. "Tal vez la bola pertenezca a un señor que está detrás y que no quiere que vayan hacia el centro de la Tierra."

No es difícil imaginar aquí la inquietud de Gérard, tal vez demasiado aguda. La historia de la novela es quizás demasiado parecida a la que él se cuenta a sí mismo. Con la ayuda de dos dibujos que hace sobre el tema del mar y de la bola de fuego (véanse dibujos 7 y 8, pp. 157 y 158), observaremos los estragos que provoca la angustia en sus capacidades intelectuales, pero también las nuevas posibilidades que parece tener para superar miedos que ya no son solo paralizantes.

En el dibujo 7 recién hemos terminado de leer el episodio. Gérard todavía no me ha dictado el texto. En el dibujo domina el negro: roca, balsa, nube, lluvia. Los personajes desaparecieron para dejar solamente esta bola amarilla. La roca parece un peñasco amenazador, los trazos son toscos. Es indudable que la muerte merodea por aquí. Gérard parece limitado y cerrado.

En el dibujo 8 ha pasado un día. Hemos discutido con el grupo sobre la bola de fuego, hemos explicado la razón de la tormenta y la manera de controlarla. Gérard ha tomado la palabra y ha dictado su texto. Cuando dibuja otra vez la balsa, el mar está agitado pero reaparece el color: rojo, verde, azul, amarillo, marrón, negro. El trazo es mucho más fino, regular y preciso. Los personajes reaparecieron. Hans, el guía, está en el timón, Axel va sentado sobre su caja de herramientas y el profesor mira la ruta. Hay un cielo azul con pájaros y un sol que parece contemplar la escena. Liberado de su angustia, Gérard escapa del caos y parece conectarse con sus facultades. Se encuentra listo para continuar la ruta. Conoce, además, una cantidad impresionante de palabras. Con un poco de suerte, llega a descubrir el sentido de una frase corta sin un aprendizaje previo; reconoce ahora los sonidos que forman las principales consonantes asociadas a las vocales.

Pero esta disponibilidad relativa para aprender reposa todavía sobre bases demasiado frágiles. En cuanto el tema de nuestro estudio se aleja de las preocupaciones de Axel y de su tío, Gérard deja de sentirse estimulado y agujoneado por este miedo que lo mantiene despierto, y su curiosidad se desvanece. Participa muy poco de un estudio comparativo acerca de las facultades de ciertas rocas, que apasiona a sus compañeros. Así, cuando la proximidad entre sus temores y el contenido de la historia es excesiva, se paraliza, se vuelve opaco y triste; el gigante malvado aparece en cada curva. Sin embargo, el encuentro con el temible gigante paradójicamente estimulará la combatividad de Gérard.

### *Cuando el profesor puede convertirse en referencia*

Cuando nos acercamos al centro de la Tierra, la realidad de la novela alcanzará y superará la ficción de los fantasmas de Gérard. Cruzaremos en el camino a ese gigante de quien tanto nos habla y que le provoca tanto miedo. Axel y su tío se encuentran con un hombre de una altura extraordinaria: "tiene la cabeza tan grande como la de un búfalo, su cabello es como la crin de los elefantes de antaño...". Conduce una manada de mamuts. Axel está aterrizado. Es necesario precisar que poco tiempo atrás había descubierto un campo de huesos prehistóricos entre los que se encontraba un esqueleto humano.

Contra todo lo que podía esperarse, Gérard mantiene su lucidez:

Es un gigante malvado que los capturará para llevarlos a su caverna, porque no quiere que se lleven la riqueza. Ya se ha comido a la dama, cuyos huesos yacen en el campo. Si uno se hace amigo suyo, da de comer de su enorme pedazo de carne y no tiene problemas. Es imposible charlar con él porque habla la lengua de los animales y nadie lo comprende, pero tal vez el profesor, gracias a su astucia, pueda vencerlo.

El gigante, con quien no vale la pena intentar comunicarse, no permite el acceso a la riqueza, pero habría un medio de engañarlo, de soslayar su maléfico poder. Por primera vez se considera la posibilidad de una salida. Gracias a su inteligencia, el profesor podrá sacarlos de la dificultad y vencer a ese hombre tosco que es menos aterrador de lo que realmente parece. "Es preferible el miedo verdadero al horror imaginario", dice Shakespeare, y Gérard parece confirmarlo. Durante la charla acerca de este episodio, critica abiertamente a su padre, habla de su violencia y de sus injusticias.

Poco tiempo después, anunciará que durante las vacaciones prefiere ir a la colonia antes que volver a su casa.

### **Para convertirse en una imagen de referencia...**

El episodio siguiente nos confirma la toma de distancia con respecto a esta imagen temible. Axel y su tío tuvieron la inteligencia de no enfrentarse con este peligro. Se escondieron y prosiguieron su camino. Cuando encuentran el puñal de Arne Saknussem, el explorador que trescientos años atrás pasara por el mismo camino, Gérard nos muestra que su visión del saber ha evolucionado. Si bien los mensajes siguen siendo incomprensibles, están acompañados de oro y de espadas, ya no aíslan sino que permiten esperar una presencia femenina en lugar del gigante malvado.

El puñal es de Arne Saknussem, quien está detrás del túnel. Está haciendo su trabajo, está escribiendo en una hermosa caverna bien ordenada. Van a traerle el puñal y dirá "gracias" porque lo extrañaba. También pedirá la hoja del mensaje que al comienzo había dejado en el libro. Arne Saknussem les dará un segundo mensaje. No se entiende porque está en otro idioma; es la ruta que les queda por hacer hasta el centro, y la vuelta; se sentirán contentos. También les dará oro, las espadas y muchos mensajes. Terminarán el viaje y subirán hacia la superficie. El gigante malvado irá con ellos a sus casas.

La novia de Axel va a huir porque sentirá miedo. La criada le dará de comer, y después querrá volver debajo de la tierra porque allí están su naturaleza, su vida y sus animales; Axel volverá con Grauben.

### Y permitir que el camino continúe...

Es, seguramente, la razón por la cual Gérard está más accesible al terminar este viaje. A veces sonríe, hace preguntas, habla de su futuro. La matemática ha dejado de parecerle un mundo extraño y hostil. En las últimas semanas del año escolar, adquiere el sentido de la sustracción. Dejemos que nos hable él mismo acerca de la utilidad de este viaje:

Sí, este viaje sirvió, ya que mostró que había que atravesar un mar para ir hasta una playa y encontrar a Arne Saknussem, que los guía. Axel aprendió muchas cosas. Volverá solo al centro de la Tierra y encontrará el centro verdadero. Compartirá el oro con su tío. Ahora será más inteligente y podrá construir cosas: motos, tal vez casas y barcos.

## 4. El niño “no lector” y el poder afectivo de las palabras

¿Cómo hacen estos niños inteligentes para resistirse a aprender a leer? ¿Cómo hacen para no poder descifrar una sola palabra y para seguir confundiendo las letras del alfabeto?

### *Caminantes que no levantan la cabeza*

Teniendo en cuenta la diversidad de comportamientos que observamos en este ámbito, la respuesta a esta pregunta no puede ser unívoca. Sin embargo, luego de haber frecuentado algunas decenas de niños no lectores, en el momento del encuentro con el texto escrito siempre me hacen pensar en caminantes que tendrían que subir por un escarpado sendero montañoso sin tener el derecho o la posibilidad de levantar la cabeza para mirar el paisaje.

En esta situación peligrosa, tienen que contentarse solamente con los indicios que provienen del suelo para encontrar la dirección y no perder el equilibrio.

No hay lugar para el intercambio entre las informaciones de abajo y las de arriba, intercambio indispensable para volver el paso seguro y sentir placer durante el paseo.

Para intentar paliar las lagunas de este modo de funcionamiento, la mayoría de ellos concentra toda su atención, moviliza un máximo de energía buscando indicios que llegarían en forma de piedras o de accidentes del terreno, pero como su mirada no va más allá de la punta de sus zapatos, esta estrategia se revela totalmente inoperante y provoca caídas reiteradas.

Los "cavadores sistemáticos"<sup>1</sup> se polarizan en un pequeño fragmento escrito y no despegan de él, tropezando con las sílabas, con las palabras, olvidando los signos que no llegan a cobrar sentido.

Junto a estos, que se aferran locamente al camino, existen otros, menos numerosos, que en apariencia avanzan con más facilidad, raramente se caen y a veces pueden recorrer algo del trayecto.

Son aquellos que logran llevar la mirada a algunos metros más allá de la punta de sus zapatos, pero siempre la mantienen al ras del suelo. Evitan así los accidentes, conocen la naturaleza del camino, pero como nunca levantan la cabeza, como no reciben información alguna proveniente del paisaje o del entorno, el paseo sigue careciendo de interés, no tiene emoción y está vacío de sentido. Son aquellos que se limitan a yuxtaponer las palabras, no comprenden lo que leen y no llegan a poner imágenes ni a plantear hipótesis a partir de los sonidos emitidos.

Con respecto a la lectura, diría que el punto común de estos niños parece ser la imposibilidad de abstraer informaciones desifradas para convertirlas en imágenes mentales, en representaciones que a su vez vendrían a enriquecer y a facilitar el manejo de los signos, permitiendo su memorización.

Mi hipótesis es que la tentativa de relacionar informaciones que obligan a despegar de lo que se ve para tomar en cuenta lo que ya se sabe, para anticipar, evocar imágenes, etc., es una operación que despierta inquietudes profundas y antiguas que no permiten la organización intelectual y llevan a estos niños a defenderse permaneciendo aferrados al suelo, sin que logren despegar de la forma para dirigirse hacia el sentido.

Es posible proponerles abordar el ejercicio de la lectura a partir de representaciones tomadas del campo de la cultura, para ayudarlos a enfrentar esos miedos que suelen llevarlos a replegarse sobre sí mismos y a no poder funcionar. Los cuentos, los mitos,

las poesías, etc., suelen tener imágenes capaces de desempeñar esta función.

A continuación, el primero de los siguientes ejemplos sitúa a estos niños no lectores frente a una narración extraída de la Biblia, que cuenta la sanción divina recibida por el arrogante Baltasar, mientras que el segundo, extraído de la mitología griega, narra las vicisitudes que dieron lugar a la creación del mundo.

### *Frente a la Biblia*

#### **Palabras raras y difíciles...**

"Mené, Mené, Tekel, Ufarsín", ¿en qué lengua están estas palabras de sonido tan raro y poco agradable al oído? Antes que nada quisiera precisar que se trata de las cuatro palabras que utilicé para abordar el aprendizaje de la lectura con niños no lectores; cuatro palabras que si bien no lograron que estos niños de entre 10 y 12 años supieran leer –niños que no conocían las letras del abecedario, que no podían escribir correctamente sus apellidos–, sí ayudaron a superar los bloqueos y las inhibiciones que les impedían acceder al texto escrito para entrar de manera decisiva en el aprendizaje de la lectura.

Debo precisar también que la elección de estas cuatro palabras fue efectuada por el grupo de niños; en cuanto a mí, había elegido otras que me parecían más accesibles para no lectores, como "Salomón", "templo", "Babilonia", "Nabucodonosor" o "Baltasar". Quisiera referirme a la significación de esta expresión y a la situación que nos condujo a considerar importantes estas cuatro palabras, antes de ser catalogado como un excéntrico que emplea fórmulas mágicas o esotéricas en la enseñanza.

En efecto, hay que tener un buen conocimiento de la Biblia para saber que estas cuatro palabras fueron escritas en los muros del palacio del rey de Babilonia, Baltasar, mientras el rey se entregaba a una orgía utilizando la vajilla sagrada, que su padre,

<sup>1</sup> Término de Gérard Chauveau, *Les difficultés d'apprendre à lire*, Les Cahiers du CTNRHI, núms. 47 y 48 (2).

Nabucodonosor, había robado en el templo de Jerusalén. Aquí el texto es muy preciso, todo el mundo lo conoce: "Bajo los efectos de la bebida, Baltasar ordenó que se le trajeran las copas de oro y de plata que su padre había robado del templo de Jerusalén, para que el rey, su corte, sus esposas y concubinas bebieran en ellas..." Recordemos que estas palabras fueron escritas con sangre por una mano que se desplazaba sola, haciendo que la licenciosa asamblea abandonara rápidamente su borrachera ante esta espantosa visión y se sintiera aterrorizada. "El rey cambió de color; sus vestimentas se desataron y sus rodillas se entrechocaban". Para acrecentar el suspense, debemos decir que ninguno de los espectadores de esta escena era capaz de comprender el sentido de este mensaje que tenía toda la apariencia de una advertencia divina. Sin embargo, los niños que escuchaban este episodio bíblico no se equivocaron: "Baltasar morirá"; "se le va a armar"; "no debió emborracharse con las copas del rey Salomón"; "quiso alardear con su oro delante de esas mujeres". Enloquecido, Baltasar promete una recompensa exorbitante a quien le revelara el significado de las palabras: "Será revestido de púrpura, un collar de oro adornará su cuello, goberará un tercio del reino". El joven Daniel –cuyas hazañas no se detienen aquí, puesto que algunos años más tarde los leones de Darío se inclinarán a sus pies cuando el joven sea arrojado al foso– será aquel por el cual el mensaje cobra sentido. Este joven judío exiliado, provisto de un espíritu superior, hace gala de perspicacia, inteligencia y gran sabiduría. El texto sagrado no le escatima elogios, pero este hecho no impedirá que los niños de nuestro grupo se identifiquen tanto con él como con el rey sedicioso "exento de todo defecto corporal, de hermoso rostro, que sabe interpretar los sueños, aclarar los enigmas, resolver las dificultades". Este psicoanalista de avanzada que es Daniel dirá al rey que guarde sus regalos y gratifique a otros con sus presentes. Reconocerá en estas palabras la lengua de sus ancestros, utilizada por su Dios para lanzar una advertencia suprema a Baltasar y castigar a quien no quiso "humillar su corazón ante el maestro supremo".

"Contado, contado, pesado y división", he aquí la traducción de las cuatro palabras. Pero la traducción no siempre alcanza, y la asamblea de festivos que rodeaba al rey hubiese continuado divirtiéndose, si Daniel no hubiese aportado la luz necesaria para la comprensión de este mensaje enigmático que se dirigía a Baltasar. "Mené" significa "contado", Dios ha contado los días de tu reino y decidió ponerles fin. "Tekel" significa "pesado": has sido pesado en la balanza divina y no pesas demasiado. "Ufarsín" significa "división", tu reino ya no pertenecerá a tu familia, será dividido entre los medos y los persas. Esa misma noche Baltasar, el rey de los caldeos, fue asesinado, y el medo Darío, quien a la sazón tenía 62 años, recibió el reino.

#### De las cuales los niños se apropiaron con avidez...

Sin que yo lo hubiera imaginado, los niños se apropiaron de estas cuatro palabras con avidez y las aprendieron inmediatamente. Incluso aquellos que confundían todavía las letras del abecedario las escribieron rápidamente, con modelo y sin él, convirtiendo a este "Mené, Mené, Tekel, Ufarsín" en una suerte de letanía, de fórmula mágica; la decían con fruición, a propósito de todo y fuera de todo propósito. Entre otras cosas, estas palabras se pronunciaban como desafío antes de una pelea, como una suerte de advertencia que venía a reemplazar la demasiado clásica "ya vas a ver, en el recreo te rompo la cara". Los partidos de canicas, los juegos de pelota e incluso una actividad escolar se declaraban abiertos por el enunciado de la fórmula. Este ritual podía resultar mucho más interesante si el adversario al que se destinaba no formaba parte del grupo o no comprendía su sentido. Debatimos entre nosotros para ponernos de acuerdo acerca de la manera en que se escribía *Ufarsín*, ya que en una de las Biblia que utilizamos figuraba con "f" y en otra, con "ph". Para colmo, en un tercer texto que consultamos, la palabra se escribía *Ufrasín*, versión rechazada de común acuerdo por todo el grupo por no considerarla

demasiado agradable al oído. En cambio, las dos ortografías de *Ufarsín* fueron aceptadas.

Los dibujos de la escena florecieron en las paredes de nuestra clase. En ellos aparecía sobre todo la mano sangrienta que escribía la advertencia, con traducción o sin ella, como también los dos protagonistas de la escena. Los colores del hermoso Daniel parecían salpicar el pálido rostro del rey Baltasar, quien fue relativamente fácil de representar con las rodillas temblequeantes, pero mucho más delicado resultó dibujar las vestimentas del rey en el momento en que se desataban. Algunos consideraron que el castigo del rey era demasiado severo, casi injusto: "Paga por su padre, fue él quien saqueó el templo de Salomón robando las copas de oro y volviendo esclavos a los judíos que llevó consigo a su país". "Sí, pero no tenía por qué emborracharse con mujeres entre las cosas de Dios", dijeron los demás. Salah, quien conocía el asunto, nos precisó que todo lo que se encontraba en los templos, en las iglesias o en las mezquitas eran objetos sagrados, y que aquellos que los tomaban para utilizarlos en fiestas, o venderlos, corrían riesgo de muerte. Michel nos dijo que sabía que todos los que habían explorado las pirámides de Egipto habían sido castigados y habían contraído enfermedades mortales.

Para comprender mejor el vivo interés suscitado por estas cuatro palabras, debemos recordar que habíamos estudiado con pasión la vida de Salomón, primer constructor del templo de Jerusalén. También conocíamos la historia de su padre, David, quien había combatido al enorme filisteo Goliat con la sola ayuda de su honda; además había reunificado las tribus de Israel y había perdonado a su enemigo, el rey Saúl, antes de acostarse con Betsabé, la mujer de Uri, uno de sus mejores soldados, a quien había hecho asesinar poniéndolo a la cabeza de su ejército a traición. Sabemos que a la muerte de su padre, Salomón, que se consideraba joven e inexperto, había pedido a Dios sabiduría y tino más que riqueza y gloria, y que tanto lo primero como lo segundo le fue concedido para recompensar su modestia. Leímos y releímos

la escena del juicio que tanto nos había impresionado, discutimos largamente entre nosotros para saber si Salomón habría dejado que el niño fuese cortado por la mitad en el caso de que ninguna de las madres hubiese aceptado dejárselo a la otra. Seguimos las etapas de la construcción del templo que dieron lugar a muchos problemas matemáticos a propósito de las medidas de largo, de alto, de superficie, de costo. Establecimos una lista de los objetos que había en ese templo en el cual no figuraba la estatua de ese Dios que no se dejaba representar, contrariamente a los dioses griegos; tampoco figuraban los regalos majestuosos ofrecidos por la reina de Saba, porque carecían de carácter suficientemente religioso.

### Para ahuyentar los miedos suscitados por la situación de aprendizaje

Doy estos detalles para que pueda evaluarse hasta qué punto era importante la carga afectiva que animaba cada una de estas cuatro palabras que se convirtieron en el soporte de nuestro aprendizaje de la lectura. Cada una de ellas era portadora de un poder de evocación de sentimientos y de una capacidad de estimulación del imaginario que permitió desempeñar esa doble función, absolutamente necesaria para resistir todos los medios que los niños ejecutaban involuntariamente para no aprender. En primera instancia, estas palabras vinieron a estimular la curiosidad y a traer una adhesión al interés y al deseo de saber, indispensables para reanimar el estado de ánimo de estos niños en fracaso masivo, que se habían acostumbrado a no prestar más atención, a padecer, a no anticipar nada que les fuera propuesto dentro del marco escolar. Luego, por su sentido, estas palabras fueron capaces de competir con los miedos que despierta en estos niños la entrada en el método del aprendizaje de la lectura. Las emociones violentas y crudas empujan a menudo a estos niños hacia el descontrol que provoca en ellos todo intento de organización intelectual. Pero a través de esta historia encontraron representaciones e imágenes

a partir de las cuales podían disponer del tiempo necesario para establecer vínculos, asociar o buscar en la memoria.

Si estos niños, que tanto habían penado en el aprendizaje de la lectura, se apoderaron inmediatamente de este "Mené, Mené, Tekel, Ufarsín" es claro que no se debió a una facilidad en la ortografía ni tampoco a que se tratara de palabras –como suele afirmarse a veces excesivamente– que pudiesen necesitar para responder a problemas de sus vidas cotidianas. Si estas palabras llaman la atención es esencialmente porque, ante este texto incomprensible, el rey Baltasar se siente presa de emociones cercanas a las que ellos conocen o supieron conocer.

Esta historia, aparentemente complicada y anacrónica, les llama la atención porque evoca en ellos sentimientos que los preocupan y que son comparables a aquellos que les traen desequilibrios y les impiden pensar. Baltasar se encuentra muy lejos en el tiempo, pero conoció, ante estas letras y ante estas palabras a las que no podía darles sentido, angustias propias de todos los tiempos y de todos los lugares.

Ser el rey de la maravillosa Babilonia, ser el hombre más rico y poderoso de su época, no impidió que debiera hacer frente a una fuerza superior a la suya. Una fuerza imposible de evitar o de manipular con su riqueza y su poder, y que lo obligó a enfrentarse con sus límites. Seguramente, en la excitación de la fiesta se creyó fuera de las leyes y por encima de su condición humana. Esta advertencia lo vuelve a la realidad y le habla de lo que quería olvidar aturdiéndose, dando libre curso a sus impulsos, transgrediendo las reglas. Este Baltasar que, con desprecio y mucha arrogancia, se negaba a ser dependiente se encuentra ante una fórmula que parece cristalizar lo esencial de las inquietudes que manifiestan estos niños que se paralizan ante el aprendizaje. Los dibujos, los *graffitis*, las reflexiones, las bromas, los insultos que se les escapan y no pueden controlar en ese momento nos dejan vislumbrar que todo lo que contienen estas palabras y esta escena está cambiando su manera de funcionar.

Contrariamente a lo que podríamos suponer, hay muchos puntos en común entre aquello que se vive en una clase de chicos difíciles y lo que sucedió en el gran palacio de Babilonia; la excitación, los sentimientos de omnipotencia y de triunfo, la avidez, la envidia, el desprecio por la regla... en nuestro grupo también son medios usuales para no inscribirse en la ley, para rechazar toda dependencia, para alejarse de la duda y de la interrogación. Estas armas que son denominadas trastornos del carácter, del comportamiento o de la personalidad, o que llevan las etiquetas más eruditas de neurosis o de psicosis, están destinadas a apartar todo aquello capaz de reactivar los sentimientos de culpa, poniendo distancia de todo lo que despierta las angustias de pérdida y de abandono, demasiado violentas y desorganizadoras. Así, para no volver a vivir los temores que sintieron de muy pequeños y que nunca superaron, prefieren rechazar la situación de aprendizaje y no acordarle ningún interés, prefieren rechazar de antemano el objeto de estudio y el marco que este impone.

Sin embargo, parece desprenderse de nuestro ejemplo que, gracias a la compañía de Baltasar y de Daniel, los miedos pudieron atenuarse y el pensamiento pudo prosperar sin ser abortado. Este rey, que no duda en beber en las copas del templo ni en transgredir la ley del padre profanando objetos sagrados durante una fiesta desenfrenada, esta mano sangrienta que transcribe la voluntad superior en palabras, el estupor de la asamblea, la traducción del sabio Daniel, la sanción suprema con la imposibilidad de reparación, este reino que estalla, son algunas de las imágenes que sirven de soporte a estas cuatro palabras. Representaciones que sirvieron a darles un sentido lo suficientemente fuerte como para que no fueran demolidas, para que resistieran a la inquietud que no dejó de suscitar el acceso a su forma. Aquí las letras que componen estas palabras no son separadas entre sí para ser convertidas en sexos o en armas. Los vínculos que hubo que establecer para que se convirtieran en palabras no derivaron de la obligación ni causaron malestares. El aspecto técnico del aprendizaje de la

lectura, ese descifrar sílabas reconociendo letras y haciendo asociaciones para transformarlas en sonidos, que inhibía a estos niños desde hacía años, fue superado y barrido por el sentido del mensaje. Aparentemente, la experiencia persecutoria, que se relaciona con el manejo de la forma, a través de la cual siempre se intentó hacerlos pasar contra su voluntad, se habría desvanecido para dejar un poco más de libertad y de flexibilidad al funcionamiento mental, permitiendo que las capacidades de concentración y de memorización, no siempre ausentes en estos niños como suele sostenerse, pudieran desempeñar su función. Este ‘Mené, Mené, Tekel, Ufarsín’, al haber sabido expresar los miedos que surgen durante el aprendizaje, hizo posible convivir con ellos sin llegar a la explosión ni al aniquilamiento intelectual como mecanismos de defensa. Por haber sabido dar un marco a las angustias personales que paralizan el pensamiento, estas cuatro palabras revitalizaron el deseo de conocer que se volvió más fuerte que el miedo de aprender.

Claro que ni Babilonia ni la mano produjeron milagros en nuestra clase. Tuvimos que encontrar otros ‘Mené, Mené, Tekel, Ufarsín’ para que se prolongara esta entrada en el mundo de la lectura, pero con la condición de salir de esos manuales que pretenden enseñar a leer a los niños con textos llenos de sílabas para repetir, en donde lo insípido lucha con la pobreza del vocabulario utilizado. Estos ejemplos abundan en nuestra literatura y en nuestra cultura.

### *Frente a la mitología*

#### **Palabras complicadas para enseñar a leer...**

“Caos”, “Gea”, “Urano”, “Cronos”, “las Erinias”, “Afrodita”.

He aquí seis palabras que me sirvieron de soporte para abordar el aprendizaje de la lectura con mis alumnos.

Podría pensarse que no me agrada la simplicidad, ¿para qué elegir palabras tan complicadas, tan poco corrientes, que ni si-

quiera poseen una sonoridad que permita recordarlas fácilmente? Especialmente cuando uno se dirige a niños que tienen en su haber grandes fracasos en el aprendizaje de la lectura. Niños entre 10 y 12 años que aún son incapaces de escribir sus apellidos, que confunden las letras del alfabeto y que afirman que no tienen ganas de saber leer.

La mayoría de las veces son los varones los más reacios al aprendizaje de la lectura; son niños a quienes no les gusta la escuela, pero la escuela tampoco gusta demasiado de ellos, pues se oponen a los adultos, son violentos, no respetan las reglas... Su mitología preferida está poblada de hombres muy musculosos, que saben dar un buen puñetazo cuando aparece la inquietud, hombres que parecen creer que todo aquello que se sitúa del lado de la duda y de la reflexión disminuye la virilidad.

Se identifican y tejen sus principales referencias culturales con estos héroes altos y robustos, que solo cuentan con su cuerpo para inscribir sus experiencias y resolver sus conflictos.

Entonces, con mis seis palabras, parezco, *a priori*, muy lejos de sus preocupaciones. Sin embargo, cuando los veo por primera vez, sé de antemano que dentro de cuatro semanas, estos niños con tantas dificultades para escribir sus nombres tendrán calambres en los antebrazos y en el cuello, estarán con la lengua afuera bloqueando la respiración para escribir el nombre de Afrodita sin modelo, discutirán entre sí para saber si “Erinias” se escribe con “í” latina o con “i” griega.

¿Qué ocurrió entonces durante estas cuatro semanas? ¿Qué fue lo que llevó a estos niños no a saber leer, pero sí a intentar un nuevo aprendizaje de la lectura? Enorme progreso, si tenemos en cuenta las dificultades sucesivas que conocieron en este campo y las reticencias anunciadas claramente para este tipo de ejercicio. Si pudiese explicar con algunas palabras este cambio de actitud, diría que al contarles ciertas narraciones o ciertas historias, elegidas por su calidad de evocación o de figuración de los conflictos que preocupan a estos niños, competí de manera directa y feroz

con los temas que habitualmente perturban su pensamiento. Esos temas no encuentran mejores brechas para infiltrarse y cumplir su obra destructora que ese momento preciso durante el cual el pensamiento tendría que integrar, asociar, crear vínculos, es decir, todo lo que implica penetrar en la lectura.

**A niños cuyo pensamiento “colapsa” para escapar de la inquietud...**

Antes de avanzar y de explicar cuál es mi práctica pedagógica, quisiera detenerme aquí y precisar qué entiendo por “un pensamiento que colapsa”. En efecto, esta fórmula podría dar lugar a confusiones que quiero evitar: estos niños grandes que no saben leer no son psicóticos; su comportamiento, su manera de relacionarse, sus discursos y su comprensión de la realidad no tienen nada que ver con lo que habitualmente se denomina psicosis, aunque, por motivos muchas veces fútiles, en ocasiones estallen, monten en cólera, sean violentos, e incluso, se duerman. Cuando desde hace mucho tiempo se viene trabajando como docente con estos niños, cuando se convive con ellos seis horas diarias y se los ve evolucionar en grupo –lo que da una dimensión suplementaria en la observación de los trastornos–, es posible identificar esos momentos particulares que los ponen incómodos o que temen, y que los llevan a romper con sus capacidades intelectuales para protegerse, para huir de la inquietud.

En una clase, estos momentos están bien delimitados. Son aquellos en los cuales las informaciones ya no están asociadas a la certeza: aquí será necesario dudar. Pero en cuanto deben afrontar la vacilación que acompaña necesariamente toda interrogación, la duda que impone toda investigación, por elemental que ella sea, o la suspensión del juicio que tiene lugar hasta la resolución de un problema, estos niños parecen encontrarse en peligro, pueden sentirse presas de pánico y no tendrán tregua hasta no poner fuera del juego su propio funcionamiento mental, y de una manera u otra, pasar al cuerpo la posta.

**Que les impone el tiempo de suspensión necesario para el aprendizaje...**

¿Qué podrá ser tan peligroso en ese momento, mientras otros niños –y no solo aquellos que están bien– consideran el aprendizaje como una garantía, como una manera de luchar contra sus propias inquietudes?

La primera respuesta es muy breve, pero tiene el mérito de provenir directamente de los interesados: “No haré este ejercicio, es una asco”. “Este trabajo es para maricas, no lo voy a hacer.” Es lo que escucho repetir con el correr de los años. Es cierto que estas afirmaciones no son muy elaboradas. No es muy fácil comprender lo que estos niños quieren decirnos, aparte del desacuerdo y de la ruptura que significan. No obstante, si todavía nuestro narcisismo docente no ha sido demasiado contaminado por ese desprecio que se opone a nosotros, afinando la observación notamos que algunos niños, antes de llegar a la ruptura definitiva, aceptan entrar en la actividad que luego cuestionarán, acompañando la evolución de sus desacuerdos tanto con pequeños dibujos hechos al margen del trabajo que deben efectuar como con observaciones en voz alta, a menudo en forma de bromas con respecto a sus compañeros, o con reacciones fuertes que permiten anticipar hipótesis sobre lo que se pone en juego en el momento preciso del aprendizaje.

Así, creo no equivocarme al afirmar que un ejercicio que es “un asco” no solo es largo y difícil de hacer, sino que pone en jaque el equilibrio psíquico, a veces precario, de estos niños, provocándoles una vuelta forzada a sus angustias primarias. Aparentemente, el tiempo de elaboración que reclaman ciertos ejercicios escolares abre una brecha que deja un vacío donde se instalan temores muy antiguos, temores que estos niños evitan cortando el hilo del pensamiento.

Estas angustias se articulan en torno a dos grandes temas, que son la sexualidad y la muerte. Temas clásicos, si los hay, pero que presentan aquí la particularidad de no estar lo suficientemente

elaborados ni organizados como para ser abordados por la conciencia. Así, llegan en forma de *flashes* sumamente crudos que deben evacuarse lo más rápidamente posible, y si fuese necesario, no se dudará en cuestionar el marco que impone semejante experiencia. Los tres métodos más utilizados para ello son la excitación, la explosión y también el apabullamiento que a menudo los maestros soportan mejor porque permite dudar acerca de las capacidades intelectuales de estos niños que no aprenden. Para dar una idea del tenor de estos *flashes* que se infiltran y desorganizan el pensamiento, diré que las angustias que se relacionan con la muerte se expresan mediante la explosión, la dispersión, el vacío, el abandono, el aniquilamiento. Las que se relacionan con la sexualidad hablan de penetración, de homosexualidad, de torturas, de devoración. Los temores ligados a la emasculación están en primer lugar dentro de esta clasificación, realizada según la frecuencia de su aparición.

Cuando estos muchachos, que aún no se encuentran listos para acceder a la castración simbólica, hablan de un trabajo para maricas, lo hacen por razones similares a aquellas que les habían hecho decir que los ejercicios eran un asco. De todos modos, el análisis de estas expresiones conservará siempre una parte de misterio, pero en este caso, me parece que el peligro es considerado como tal porque implica el cuestionamiento de un sistema de defensa para oponerse a la depresión y a la angustia, esencialmente sostenido por la valoración de cualidades supuestamente viriles. El ejemplo de la fuerza y de los músculos no es el único procedimiento que se utiliza en este sentido. A los valores que se asocian con lo masculino y la virilidad deben agregarse: el rechazo del mundo interior, el rechazo de la dependencia, la necesidad de controlar, que a menudo llevan a pensar que estos niños están en la ilusión de la omnipotencia y de la omnisciencia. El funcionamiento intelectual que es incompatible con el mantenimiento de tal organización psíquica evoca la debilidad, la carencia, la sumisión, la pasividad; lleva la marca de lo femenino que debe evitarse a todo precio: de ahí proviene esta calificación de trabajo para maricas.

**Pero son palabras cuya carga afectiva  
pone una barrera a la angustia...**

Paradójicamente, cuanto más neutro es el tema que se utiliza como soporte para el aprendizaje, más cerca estamos de la irrupción de la inquietud. Los libros de lectura asépticos, sin sentimientos, los libros destinados a la reeducación, escritos con gruesas letras rojas, cuyos temas son el pato que nada en el agua o la gallina que picotea pan duro, representan verdaderas incitaciones al desenfreno para estos niños que pasan la mayor parte del tiempo fabricando sexos y armas con las letras del alfabeto; esto les permite encontrar un medio, permaneciendo cerca de la forma de la letra, para no abandonar el registro de la cosa y escapar al rodeo que les impondría la simbolización, con todos los riesgos de desestabilización que encarna para ellos. Dicho de otro modo, debemos permanecer vigilantes puesto que el remedio puede contener el mal. El acceso al pensamiento que tanto necesitan estos niños –no solo para aprender sino también para encaminarse hacia el equilibrio psíquico del que carecen– contiene dentro de sí el germen de la desestabilización. Entonces, ¿cómo hacer para que este tiempo de elaboración no vaya en el sentido contrario de nuestras ambiciones, para que no sea lo que empuja a estos niños hacia el malestar o hacia la creación de mecanismos de defensa, que también son armas para luchar contra el pensamiento?

En la introducción a este libro, sostuve que estos niños aceptaban el esfuerzo del aprendizaje porque yo me había introducido para competir de manera directa y feroz con los temas que habitualmente perturban su pensamiento. Debo explicar aquí qué significa esta competencia. ¿También yo elegiría para el trabajo escolar temas vinculados con la muerte y con la sexualidad? ¿Hablaría ante una clase de devoración, de incesto, de emasculación, de aniquilación y de otras cosas del mismo tenor? Mi respuesta es afirmativa. Es afirmativa porque observé que los únicos temas capaces de llamar la atención de estos niños contenían dentro de sí las

inquietudes y las emociones que habitualmente los desequilibran; es afirmativa porque percibí que la capacidad de resistencia a la invasión parásita que he evocado mejoraba claramente cuando el tema de nuestro estudio trataba también de aquello que les daba miedo.

Es obvio que esto no puede llevarse a cabo sin precauciones y reglas precisas. No se trata de tomar como objeto de estudio lo que estos niños cuentan acerca de sus fantasías o de sus vidas familiares. Con ellos nunca compararé la escritura con la masturbación, ni dibujaré escenas de coito con las letras del abecedario, ni hablaré del deseo de muerte que uno de ellos acaba de formular con respecto a su hermano. El soporte debe ser cálido pero nunca candente; si no, las consecuencias serían idénticas. Para que este camino sea benéfico para estos niños, comprendí que imperativamente debían respetarse dos reglas:

- La primera es que el tema que sirve de soporte al trabajo intelectual deberá estar a una buena distancia en el tiempo y en el espacio, para que la representación que ofrece de la inquietud pueda ser abordada por el pensamiento.
- La segunda regla dice que esta representación solo podrá ser efectiva si se mantiene rigurosamente el marco en el cual es utilizada.

Estas son reglas y leyes precisas que, además, no difieren de aquellas de todo grupo que tiene por meta el aprendizaje, reglas que son indispensables tanto para evitar la confusión en el proyecto como para ayudar a estos niños a integrar la frustración que no dejará de aparecer con la entrada en el pensamiento.

### *Entre incesto y parricidio: una organización del mundo un tanto agitada*

Una vez hechas las aclaraciones del caso, puedo retomar las seis palabras, porque fueron la clave para una historia organizadora

de angustias desestabilizantes. Son seis palabras extraídas de la mitología griega. Utilicé la narración de la cosmogonía –esto es, la creación del mundo– que hace Hesíodo y el análisis de Jean-Pierre Vernant, profesor en el Collège de France. No debe cometerse el error de creer que los temas culturales no interesan a los niños más desfavorecidos. A menudo las historias que atraviesan los tiempos están más cerca de las preocupaciones internas de estos niños con muchas carencias en el plano cultural. ¿Es posible encontrar una representación más bella de la confusión, de la dispersión, de la angustia ante el vacío, de la ausencia de referencias, que *Caos*, nuestra primera palabra? Los autores que han estudiado el *Caos* no saben con certeza si se trata de un agujero enorme, espacio de errancia infinita sin fondo ni bordes, en el cual no cesaríamos de ser arrastrados de un lado a otro por violentas borrascas que confunden todas las direcciones del espacio, o si se trata de una mezcla de formas y de elementos indiscernibles que chocan entre sí en medio de un ruido y una oscuridad espantosos. Los niños tienen opiniones diferentes acerca de este momento que precedió el orden del mundo. Sus dibujos reflejan la ausencia y la dicha en medio de brumas húmedas y sombrías y de manchas de sangre, pero también el tumulto, el desorden y la dispersión.

Nuestra segunda palabra de estudio es *Gea*, hermosa representación de una madre arcaica que lleva en ella la vida y la muerte (véase dibujo 9, p. 159). Se trata de la primera base sólida para caminar, es una forma dura y plena con sus alturas y sus profundidades subterráneas. A ella se le debe todo, es quien originó todo lo que existe, a ella se le debe la vida. Pero también, en lo más profundo de sí, encierra restos del caos, representados por el Tártaro, sitio en el cual se encontrarán los condenados. Ella fue lo suficientemente poderosa como para engendrar sola a su primer hijo, Urano, el cielo estrellado, a quien hizo igual a sí misma para que la cubriera totalmente y la envolviera profundamente, para poder unirse a él y fabricar los primeros actores del teatro del mundo.

Ella arma el brazo de su hijo Cronos contra su propio padre, Urano. Incitación al parricidio, incesto en la confusión, partenogénesis: son los restos del caos que conserva en ella. Estos son algunos de los elementos que se relacionan con la segunda palabra de nuestro estudio, "Gea", y que anticipan sus relaciones con su hijo y amante Urano, nuestra tercera palabra.

*Urano*, en la simplicidad de su potencia primitiva, no conoce otra actividad que la sexual. Tendido sobre Gea, su madre, la cubre y se abre dentro de ella en una noche interminable. Este desborde amoroso hace que Urano sea aquel que bloquea la evolución, aquel que paraliza toda progresión. Obliga a sus niños a permanecer dentro de la madre, en el mismo lugar en donde fueron concebidos, para que no se interpongan entre él y ella, para que no tomen su lugar. Por este exceso sexual, el curso de las generaciones se inmoviliza en un momento perpetuo anterior al nacimiento.

El día no sucede a la noche, los niños no crecen, el espacio no puede formarse; en ese estado habría quedado el mundo si Gea, indignada por esta existencia empequeñecida, no hubiese imaginado una malvada artimaña para cambiar el curso de las cosas. Tras haber creado un metal blanco, el acero, fabrica una gran hoz y empuja a *Cronos*, su hijo más joven –cuarta palabra soporte de nuestro aprendizaje de la lectura–, a la rebelión.

Cuando Urano se expande sobre ella en el corazón de la noche sombría, Cronos, el titán de corazón audaz y astucia ladina, corta los genitales de su padre con un golpe de hoz (véase dibujo 10, p. 160). Esta castración cruda y violenta permitirá la génesis, alejará el cielo de la tierra, abrirá el espacio y hará que el tiempo transcurra; finalmente los seres pueden tomar su lugar tanto en el tiempo como en el espacio. Pero este gesto liberador también es un crimen horrible, una rebelión contra el Cielo padre. Ahora será necesario pagar el precio de esta violencia culpable. Urano, mutilado e impotente, lanza una advertencia a sus hijos; Cronos pasará por esta amarga experiencia cuando el hijo más joven que no pudo devorar, Zeus, venga en su momento a obligarlo a rendir cuentas.

La lucha, la violencia, el conflicto de las generaciones, pero también el amor, irrumpirán en el mundo con el golpe de hoz de Cronos; Urano castrado ya no puede reproducirse pero, sembrando tierra y agua, su órgano genitor llevará a cabo la maldición lanzada en la cara de sus hijos. Cronos ha arrojado el sexo mutilado por sobre su hombro, con la mano izquierda y sin mirar hacia atrás, para conjurar la mala suerte. Pero esto es en vano: tres gotas de sangre caen sobre Gea y de ellas nacerán las *Erinias*, nuestra quinta palabra. Las *Erinias* son aquellas que se encargan de los castigos contra la familia y la sociedad, de proteger el orden social contra las fuerzas anárquicas, contra la desmesura que lleva al hombre a olvidar su condición de mortal. Se las representa como genios alados con cabellos de serpientes. En las manos llevan antorchas o látigos, y cuando se apoderan de una víctima, la vuelven loca torturándola de todas las maneras posibles.

Sin embargo, la castración de Urano engendra dos tipos de consecuencias, inseparables por su oposición y por su complementariedad: junto con la violencia y el odio, también existen el amor y el acuerdo. Del burbujeo proveniente del esperma de Urano y de la espuma nace *Afrodita*, nuestra sexta palabra. El placer, la unión amorosa, el deseo, los engaños vienen a ofrecer otras posibilidades relacionales y a alimentar las pasiones de aquellos que se inscriben para siempre en el tiempo que pasa.

Creí necesario extenderme en la cosmogonía para mostrar hasta qué punto cada una de estas palabras que sirve de soporte en el aprendizaje de la lectura debe ser portadora de una enorme carga afectiva.

Respetando esta condición –y solo así–, estas palabras podrán oponerse a la socavación que las angustias primarias ejercen sobre el pensamiento de estos niños. Cuando tales angustias se inscriben dentro de un marco –el del origen del mundo es un ejemplo entre muchos otros– que les da forma, que las nombra, que las pone en imágenes, pueden ser enfrentadas por el pensamiento, pues ya no se presentan ante él de manera cruda y desestabilizadora.

Queda claro que cuando narro este mito a los niños, no empleo el mismo vocabulario. Necesité varios días para hacer el trabajo de interpretación de cada una de estas palabras, para que todos tuvieran tiempo de expresarse sobre el tema y dibujarlo. Pero no evito ninguna idea ni ningún aspecto presentes en la historia, por terribles que sean.

Para terminar, diré que la primera vez que conté esta narración de la cosmogonía, había dicho, al referirme al famoso golpe de hoz: "Cronos hiere a su padre, Urano". Una semana más tarde, tuve que hablar del acto en toda su violencia y plenitud, pues acababa de escuchar a dos niños que bromeando entre sí decían: "Cronos le cortó las bolas al padre".

## 5. Aprender a dividir con Cástor y Pólux

### *"Dividir es repartirse una puta entre dos"*

"Dividir es repartirse una puta entre dos." Cuando Didier dice esta frase ante sus compañeros de clase que están aprendiendo a dividir con mucha dificultad, el grupo se alborota. Risas, excitación y agitación quiebran este momento de silencio indispensable para la reflexión, que tanto me había costado instaurar en este grupo de niños con dificultades.

Debo precisar que estos niños en situación de fracaso en el aprendizaje escolar no soportan el tiempo de suspensión que requieren la investigación y la reflexión, y están dispuestos a aprovechar la mínima ocasión para distraerse. Esta vez la ocasión era demasiado buena; Didier la trajo servida en bandeja. Durante algunos minutos tendré que imponerme para lograr que el grupo se tranquilice; la división quedará para mañana.

Paralelamente al alivio que acompaña a la desmovilización intelectual en los niños, me enfurezco, y sin contemplaciones, digo a Didier que se vaya del aula. Debo reconocer que desde que abordamos esta noción matemática difícil que es la división, este muchacho ha logrado ponerme nervioso. Lo sé capaz de intercambiar y dividir canicas de valores desiguales, lo que implica un conocimiento intuitivo de la regla de tres. Sé que administra con mucho tino su dinero de bolsillo, pero cuando quiero enseñarle el sentido y la técnica de la división, me enfrento con un bloqueo severo por parte suya; no está dispuesto a recibir nada. Además, este bloqueo, que se parece mucho a un rechazo voluntario, pare-

ce ser la fuente de una excitación que lo lleva a agitarse, a provocarme, a exhibirse ante sus compañeros que no esperan otra cosa para acabar con el esfuerzo que les impone este tipo de ejercicio.

Considero que tengo razones para el enojo, pues Didier está ridiculizando completamente mi trabajo de docente. Se niega a escuchar mis explicaciones, algo que nunca es agradable para quien tiene la ambición de transmitir conocimientos, pero además, al exhibir su insolencia y su desprecio, pisotea mi autoridad, siembra la rebelión entre sus compañeros y pone en peligro las reglas que rigen en el aula. Y más grave aun, este niño inteligente trata de hacerme creer que soy yo el responsable de su desasosiego, que con mis absurdas exigencias no hago más que limitar sus capacidades intelectuales e impedir que estas funcionen correctamente, lo que es el colmo para un maestro.

Pasado el primer momento, solamente puedo reflexionar para no dejarme abatir por la sensación de derrota o por el conflicto hacia el cual nos empuja este tipo de niños. Me surgen las preguntas de rigor. ¿Por qué un niño inteligente no logra *a los 12 años* utilizar en el marco de la clase toda la astucia y agilidad mental que sí muestra en otra parte? Para resumir, ¿qué sucede para que no pueda establecerse el lazo entre esta intuición empírica que tiene de la división en su vida de todos los días y el control intelectual de esta operación? ¿Por qué la situación de aprendizaje desemboca en semejante excitación? ¿Los factores de esta ruptura se deben acaso al estilo del ejercicio propuesto, al tema de la división en sí, o a mi actitud? ¿Por qué apareció en ese momento preciso esa rara fantasía de repartirse una puta entre dos? ¿Es la responsable de este desasosiego? ¿Qué puede significar? ¿Por qué Didier siente la necesidad de pregonarlo, aun sabiendo que esto le acarrearía consecuencias nefastas? Podría callarse, intentar alejarse de esta imagen, concentrarse en el dominio de una técnica que posee un código y leyes precisas que podrían tranquilizarlo.

Pero no es el único del grupo que se niega a acceder a esta operación. ¿También los demás tienen fantasías semejantes en

sus cabezas? ¿Me será posible, conservando mi tarea de docente, ayudarlos a establecer los vínculos que rechazan por considerarlos peligrosos?

Para intentar responder estas preguntas me parece necesario utilizar lo que pude observar, antes de proponer hipótesis e interpretaciones que siempre quedarán sujetas a discusión.

Si me limito a los hechos en el orden cronológico en que transcurrieron, debo decir que al principio, durante diez minutos, hablé acerca de la técnica de la división. Durante esta clase pude notar la agitación y la dificultad para escuchar que manifestaron tanto Didier como otros niños del grupo. Luego propuse un ejercicio de aplicación, aparentemente simple, pues se trataba de la repetición de lo que acababa de decirse: dividir por dos. Mientras yo verificaba el impacto de mis explicaciones, Didier quebró el silencio que yo había impuesto para que el grupo reflexionara, se levantó y comenzó a decir en voz alta, a sus compañeros y a mí: "Dividir es repartirse una puta entre dos". Despues de esta declaración que no había podido contener, se puso a reír y me miró con un aire arrogante, esperando que yo reaccionara ante esta provocación, ante esta violación de las reglas que permiten que nuestro grupo funcione como lugar en donde se aprende. Inmediatamente tomé a Didier por un brazo y lo conduje fuera del aula. Aceptó mi actitud sin protestar, incluso parecía aliviado por mi intervención.

Después del incidente, me pareció evidente que no podía retomar el aprendizaje con Didier como si no hubiese pasado nada. Aunque buscar una explicación para lo que pudo llevarlo a proferir esa declaración intempestiva no corresponde a mi trabajo de docente, me pareció deseable –para recuperar mi equilibrio luego de semejante cuestionamiento de mi tarea– dar un sentido a lo que había sucedido, intentar comprender lo que pudo llevar a Didier hacia esa ruptura, y pasar al acto.

*¿Por qué esta extraña fantasía?*

Aparentemente, la idea de partición que contiene la división fue la fuente de este desliz inquietante. En lugar de atenerse a la representación simple que yo había propuesto y que consistía en imaginar la división de cierto número de canicas en dos partes iguales, quizás por las palabras que utilicé para explicar, quizás por la situación contenida en el ejercicio, Didier fue remitido a una escena particular con demasiada carga afectiva como para permitir el libre funcionamiento del pensamiento. En esta fantasía que surge brutalmente y lo apabulla, aparece una mujer deseada por dos personas entre las cuales el reparto es imposible, a menos que la mujer se convierta en prostituta. Aunque no conozco la historia de Didier, no puedo dejar de pensar que esta mujer desvalorizada, disminuida, quizás desmenuzada en esta idea de reparto, es su madre. Asociando ideas imagino también que Didier es aquel a quien esta mujer no se entrega totalmente; esto lo hace sufrir y su frustración es tan intensa que le impide organizar su pensamiento. ¿Quién es el rival que aspira a las mismas ventajas imposibles, o que, en todo caso, impide que Didier goce de aquellas que estima suyas? ¿Se trata de su padre, del marido de su madre, de un amante de esta, de su hermano, de su hermana? No lo sé y seguramente no lo sabré nunca. Si queremos conservar el marco pedagógico, es imposible intentar decodificar la mencionada expresión con el interesado. Didier no podría encontrarle sentido a este desliz verbal, y, además, no es esencial que intente encontrarlo. Por el contrario, me parece importante empezar a comprender que los trastornos del comportamiento que se manifestaron en el momento reservado al aprendizaje no se dirigían directamente a mi persona ni tampoco a mi técnica pedagógica.

Con su negación a participar, Didier no quiere tanto cuestionar el entorno como escapar de una presión interna sumamente fuerte. Su enfrentamiento con la división lo remitió a temores que

sintió siendo muy pequeño, a una idea de pérdida irremediable, de abandono, de desunión, que no solo le impidieron el funcionamiento intelectual sino que también le produjeron inquietud e hicieron que se sintiera mal. Paradójicamente se sintió protegido al elegir la excitación, la exhibición y la arrogancia, pregonando su fantasía. Prefirió destruir ese pensamiento que, en lugar de ayudarlo a movilizar su capacidad intelectual, lo llevaba hacia sentimientos inquietantes y extraños con los cuales no quería vérselas, ya que podían hacerlo dudar de su salud mental. Didier no es psicótico, no trató de seguir una reflexión ni de establecer un razonamiento incorporándole las extravagancias que se infiltran en su elaboración. Tampoco cayó del lado de la locura porque tiene a su disposición todo un arsenal de medios que le permiten hacer desaparecer sus conflictos internos sustituyéndolos por conflictos con el exterior. Al expresar en voz alta lo que le sucede, transforma su inquietud en broma, y así puede conservar la ilusión de libertad y de control de la situación; el ejercicio escolar que no logró realizar no es tomado en serio, quien propuso actividades tan perturbadoras es ridiculizado, y Didier recupera la admiración de sus compañeros porque se atrevió a enfrentarme y porque supo divertirlos.

Esta manera de actuar no tiene nada que ver con el funcionamiento de los niños limitados intelectualmente. Creo que también ellos se enfrentan con visiones inquietantes, pero son capaces de escapar de ellas o evitarlas, poniendo la mente en blanco, durmiéndose o instalándose en un estado de apabullamiento o de torpeza que no es compatible con el pensamiento (pero que es menos perturbador para el docente, reconozcámolo). Didier me obliga a movilizarme para que la relación entre nosotros sea soportable, para que me cuestione la finalidad de mi trabajo; no puedo echarlo del aula todos los días. Además, estoy convencido de que si lo ayudo a organizarse intelectualmente, a pensar, y tal vez a dividir, se sentirá mejor. Para resumir, *creo en las virtudes terapéuticas de la puesta en marcha del funcionamiento mental. La experiencia de este ofi-*

*cio me muestra regularmente que los trastornos del comportamiento disminuyen en los niños que comienzan a aprender.*

Pero Didier se encuentra aún muy lejos de ello. Por ahora, lo he echado del aula; por la ventana lo veo divertirse en el patio, sé que así no evolucionarán las cosas. Al apartarlo tomé una posición, discutible por cierto, pero que tiene el mérito de preservar la unidad del grupo, la situación de aprendizaje y mi posición de maestro. No podía discutir con él sobre la barbaridad que había expresado; tampoco podía ignorarla, porque habría progresado en su actitud provocadora para hacerse escuchar. Pero esta relación conflictiva que hemos establecido solo puede ser momentánea; no agravaré la sanción ni la prolongaré en el tiempo, no esperaré excusas ni avisaré a los padres, tampoco daré otro ejercicio de división... lo que tendría la inevitable consecuencia de dilatar y volver a sexualizar el conflicto, y esto agrada mucho a los niños que se comportan como Didier.

Antes del próximo inicio de clases, me las arreglaré para tener una breve conversación con él. Le diré que su actitud es una molestia para nuestro grupo, que me veré obligado a excluirlo otra vez si vuelve a decir cosas semejantes, que me gustaría que estuviera más tranquilo para estudiar matemática. Si lo encuentro cooperativo, le preguntaré por qué actúa de esa manera; quizás también le pregunto por qué dice semejantes cosas. Sé que me responderá que lo hace para reírse, para divertir a sus compañeros, que todo eso carece de significado. Como ya no existirá la tensión que instauró al provocarme, pienso que agachará la cabeza un poco confundido y que me dirá que quiere seguir con la tarea. Pero también sé que muy pronto se reproducirá un incidente similar al que he evocado. Sin embargo –en caso contrario no trabajaría en este oficio–, conservo la esperanza de que un momento como el vivido no es neutro para Didier. Pienso que todo lo que fue cuestionado durante este episodio puede ayudarlo a dar un paso para establecer las bases de una nueva relación. El respeto a la autoridad, la integración de la ley, la transmisión de un

saber, la diferencia de generación... fueron degradados por su actitud, pero no desaparecieron. Luego de su ataque pude conservar mi integridad y la de los valores que debo representar. Sin embargo, Didier no fue rechazado; el muchacho sabe que su exclusión no significa que lo he alejado de mis preocupaciones. Hasta entonces estaba acostumbrado a dar miedo, a romper las relaciones que existían en torno a él, a ser excluido; esta es la cuarta escuela que lo recibe. Quizás comience a darse cuenta de que su omnipotencia imaginaria y su capacidad de destrucción que lo hace sentirse tan culpable no siempre alteran su entorno, que existen situaciones capaces de contenerlo y ayudarlo a luchar en contra de todo lo malo que siente dentro de sí.

Pero también sé que la reparación de la relación entre nosotros no será suficiente para que Didier llegue a aprender. Otras condiciones serán necesarias para darle la capacidad que requiere la reflexión, para ayudarlo a superar la decepción intensa y los temores que despierta en él toda investigación intelectual. Esta etapa es la más difícil. Requiere mucha paciencia y tolerancia del fracaso por parte del docente, pero aquí reside lo más importante, es decir, la capacidad de imaginar una presentación de los conocimientos que pueda dar a estos niños un medio para escapar a la presión interna que les impone la situación de aprendizaje. No hay que hacerse ilusiones; el mejor enfoque técnico de la división dejará indiferente a Didier si no le damos al mismo tiempo la posibilidad de luchar contra los miedos que despierta en él el hecho de abordar esta operación.

### *El refuerzo de los gemelos rivales*

Elegí narrar la historia de Didier porque lo vi progresar y creo saber qué fue lo que nos ayudó a salir de esta posición conflictiva. He aquí cómo sucedieron las cosas.

Algunos días después del incidente que acabo de relatar, recibimos la innegable ayuda de Cástor y Pólux, los gemelos nacidos

de los amores ilegítimos de Zeus y Leda. Para poder concebirlos, Zeus se convirtió en cisne. Cástor y Pólux nos propusieron una representación de la división mucho más fructífera que las mías, una representación que supo resistir las fantasías parásitas y los miedos que despertaba en Didier el hecho de reflexionar sobre este tema.

Debo precisar que estudiamos primero las circunstancias particulares de su nacimiento. Sabíamos que provenían del mismo huevo que la bella Helena, responsable del inicio de la guerra de Troya, pero existían muchas incertidumbres acerca de esta filiación. En efecto, Tindáreo, el marido de Leda, se había unido a ella durante la misma noche, y si bien había textos que afirmaban que los tres eran hijos de Zeus, otros decían que solo Helena era hija del dios y que Tindáreo era el progenitor de Cástor y Pólux. Esta anécdota contribuyó mucho al interés que suscitaron estos gemelos en Didier y en sus compañeros, a menudo preocupados por los orígenes.

Después de una larga discusión, nuestro grupo convino en que el malestar que podía provocar la duda de no saber quién era el verdadero padre se veía notablemente compensado por la calidad de los maestros que se habían encargado de la educación de los gemelos. Apolo les enseñó el tiro al arco, Heracles les enseñó el manejo del carro, y nos sorprendió mucho enterarnos de que los Dioscuros, que no se separaban bajo ninguna circunstancia, se convirtieron en el orgullo de la ciudad de Esparta. Cástor fue célebre como soldado y domador de caballos salvajes, y Pólux, como el mayor luchador de su tiempo; ambos fueron coronados en las Olimpiadas.

Sin embargo, presentimos enseguida que estos hermanos que tan bien se llevaban en su complementariedad, tendrían una relación difícil con otro par de gemelos, Hidas y Linceo, los supuestos hijos de Poseidón. Sabíamos que entre estos hijos de dioses, a menudo celosos entre sí, la rivalidad sería muy grande, y no nos sorprendió que desembocara en un conflicto mayor. En efecto, en

las vísperas del casamiento de Hidas y el de Linceo, sus primos Cástor y Pólux no tuvieron mejor idea que raptar a las novias e ir a pasar la noche en la montaña con ellas. Estábamos seguros de que esta cuestión de honor solo podría lavarse con sangre, y mucho nos sorprendió que se reconciliaran luego de un conflicto tan grave.

Cástor y Pólux, Hidas y Linceo reanudan su antigua amistad, su complicidad de niños, para robar juntos una manada de vacas. Pero no desconocíamos que las alianzas que se establecen para cometer un crimen se deshacen muy rápido cuando se trata de compartir sus frutos. Como era de suponer, el reparto reavivaría el fuego que se escondía debajo de la ceniza y encendería las viejas querellas. Los conflictos mal aclarados, lo que no se decía, pesaban más que las vacas en la balanza del reparto.

### *Otra idea de reparto*

La división en cuatro partes iguales, como era lógico, no contó con la aprobación de los primos. "La parte más grande debe ser para el que tuvo la idea", dijo Cástor, quien había ideado el golpe. "Para el que encontró las vacas", dijo Linceo, quien, con sus ojos penetrantes, tenía el don de descubrir los tesoros escondidos. "Para el que supo conducir la manada", dijo Pólux, quien había logrado conducir los animales fuera de la vista de su propietario. Finalmente, una idea luminosa de Linceo fue aprobada por unanimidad: "Cortemos una vaca en cuatro partes iguales y decretemos que la mitad del botín será del hombre que coma primero su parte, y el resto, de quien termine segundo".

Como era de esperar, la regla que aceptaron todos antes de empezar fue cuestionada violentamente por los perdedores, tanto más cuando el vencedor Linceo ayudó a su hermano Hidas a terminar su parte, lo que no estaba previsto por el reglamento. El episodio concluye con un combate asesino.

Apasionado por este tema y por la historia, que acaparan su atención, Didier ya no duda; junto a sus compañeros calcula el

peso de un cuarto de vaca, divide la manada en dos, en tres, en cuatro, nos dice cuántas vacas tenían Cástor y Pólux con el sistema de partes desiguales. Sin necesidad de que le insistan, accede a reglas, a una técnica, a poner por escrito nociones que obviamente conocía, pero con las cuales se había negado a tratar hasta ahora. Cabe preguntarse cuál fue la causa de este cambio.

Si tuviera que resumir las cosas rápidamente, diría que el reparto de una vaca entre cuatro compitió con el reparto de una puta entre dos. Quiero decir, las representaciones simples de la división a partir de un reparto de canicas, extraídas de un libro de matemática para niños o inventadas por mí, carecieron de la fuerza suficiente como para mantener a Didier apartado de sus inquietudes profundas. Es más, reactivaron sus celos patológicos y un sentimiento de frustración intolerable que ya no permitieron el funcionamiento del pensamiento, llevando al muchacho a atacarme y a cuestionar el ejercicio propuesto.

En cambio, cuando el trabajo sobre la división se apoyó sobre el mito de Cástor y Pólux, Didier ya no se sintió invadido por sus fantasías personales; su pensamiento logró la suficiente libertad como para autorizarlo a acceder a un funcionamiento intelectual que no había sido posible hasta entonces. Es lícito preguntarse si en el pasado de estos gemelos, en la historia del conflicto entre primos, no encontró elementos que lo protegen de sus propias inquietudes y de sus desbordes.

Sin embargo, esta historia también habría podido conducirlo hacia la explosión. Narra un reparto cuya base es la avidez, el deseo de poseer más que los demás, el anhelo de eliminar al rival: pareciera que son estos los sentimientos que habitualmente desequilibraron a Didier. Si esta vez el desequilibrio no tiene lugar es porque el marco propuesto por los gemelos rivales, si bien se acerca a las angustias de Didier, le ofrece también un límite capaz de contenerlas y de filtrarlas, le da una representación que finalmente su pensamiento puede abordar porque supera aquello que lo agita y le impide reflexionar. Contrariamente a lo que podría es-

perarse, esta puesta en imágenes atenúa la violencia interna de Didier y ya no lo obliga a destruir para preservarse. Así como los problemas de canicas lo vuelven esclavo de su realidad y de su experiencia personal, esta vez puede enganchar sus emociones y sus afectos en la trama de una red tejida por Cástor y Pólux con la complicidad de su maestro. Esta historia le resulta lo suficientemente dramática y cercana como para excitar su curiosidad, para darle ganas de dominar los elementos del conocimiento necesarios para su comprensión, pero también se encuentra lo suficientemente lejos en el tiempo y en el espacio como para no descontrolar su acción, como ocurría con sus fantasías personales.

Es cierto que despedazar una vaca tiene un aspecto crudo y salvaje que no permite recomendar el mito a todos los docentes que abordan la división en una clase normal, pero es preciso reconocer que para un niño como Didier, que vive en la ilusión de la omnipotencia, del egocentrismo, de la envidia, esta idea de reparto basada en la desigualdad de posibilidades, que hace pensar que la parte más grande irá a parar al más ávido y al que tiene más apetito, es una imagen que lo introduce en la división y ya no lo deja solo con sus miedos y sus fantasías parásitas.

Así como repartirse una puta entre dos cerraba las puertas de la comunicación, repartir una vaca entre cuatro las vuelve a abrir; la mediación del aprendizaje se vuelve posible en nuestra relación. Es poco, pero con Didier y después de todo lo que vivimos juntos, es mucho; cierto trabajo pedagógico debería poder comenzar.

## 6. Vencer con Heracles el peligro de pensar

### *Una clase que termina mal*

Para comprender lo que sigue, es necesario imaginar un palacio de la antigua Grecia. Columnas, mármol, muebles bajos, grandes bahías que dan sobre una terraza sombreada en la que hay algunas estatuas. Hace mucho calor en el palacio del general AnfitrIÓN. Quienes vieron la obra de teatro de Giraudoux, *AnfitrIÓN 38*, no tendrán dificultades para este ejercicio. En la gran sala del palacio hay dos personas sentadas en sillas bajas, quienes se encuentran una frente a la otra, y entre ambas, apoyada sobre el piso, hay una lira.

Se trata de una lección particular de música. El profesor tiene 25 años, se llama Linos y parece un poco más joven que otros de su edad. No es muy alto, es más bien tímido y parece tener dificultades para asumir la autoridad necesaria para guiar y acompañar a su alumno.

Además, este alumno qué ve por primera vez lo desconcierta. Presenta todos los signos de nerviosismo, pero Linos, que hasta el momento le habló con gentileza y suavidad, le dijo que lo que hacía estaba bien, que sus errores no eran tan graves y que podría progresar rápidamente.

El alumno, que a todas luces detesta esta atmósfera almibarda, se llama Heracles. No tiene más que 13 años pero le lleva una cabeza a su profesor. Es fuerte y musculoso y se mueve constantemente sobre el asiento que parece demasiado pequeño para él. Esta agitación parece crecer toda vez que Linos le explica algo. En lugar de escuchar los consejos, de aprovecharlos para corregir

su torpeza, Heracles parece ignorarlos, aferrándose cada vez más a sus errores. Cuantas más explicaciones recibe, más cierra su cabeza y su cuerpo. En realidad, Heracles no escucha nada de lo que se le dice; solo oye el sonido de la voz de Linos que lo irrita profundamente y piensa para sí: "Este tipo me pone muy nervioso. ¿Por qué se me acerca tanto para hablarme? ¿Me tomará por una mujer? Con semejantes modales nunca podrá mandarme".

Linós, que comienza a darse cuenta de que la clase no funciona, cambia de actitud. Para que esta lección no sea un fracaso intentará otros métodos y mostrará más firmeza. Ahora se ha puesto a hablar un poco más alto y se permite criticar a su alumno. Con una voz un poco más alta –e irritante, reconozcámolo–, explica que la posición de la mano de Heracles no es correcta: si bien es cierto que los dedos se deslizan rápidamente por las cuerdas, no obtienen un buen sonido. Y le muestra cuál debería ser la posición adecuada de la muñeca.

Heracles, que piensa desde siempre que la música es ante todo una cuestión de destreza, no aprecia en absoluto estos consejos, menos aun el cambio de tono de Linos y sus intentos de establecer una relación autoritaria. Sin reparos le responde que le importa un puto el buen sonido y que jamás colocará la muñeca como le ha explicado.

Sentado en su silla, Linos se sobresalta, de golpe se detiene y su respiración se acelera. Este excelente músico no tiene demasiada experiencia pedagógica y no sabe qué actitud adoptar ante semejante arrogancia. Es cierto que no es su primera clase, pero está acostumbrado a que sus alumnos lo escuchen y ejecuten sus explicaciones. Hasta los malos se muestran cooperativos; hasta aquellos que se mueren de aburrimiento –cosa que sucede de vez en cuando– conservan sus buenos modales y se muestran amables.

Esta vez es diferente: el alumno Heracles es hostil, se opone abiertamente y además es grosero. Dijo que el buen sonido le importa un puto. ¿Tiene que suspender la lección? ¿Es una provocación

que corta definitivamente el lazo entre el maestro y su alumno? ¿Hay que enojarse y mostrarse autoritario? ¿Pedir disculpas, castigar, avisar a los padres? ¿O, por el contrario, se trata de intentar reanudar el diálogo con paciencia, de explicar otra vez, de tener sentido del humor? ¿Hay que fingir no haber escuchado, no haber comprendido? Linos solamente tiene tres segundos para elegir. Tres segundos no es mucho tiempo, pero para él es demasiado; ya no es dueño de sí mismo y ha perdido su sangre fría. Este alumno que durante media hora no cesó de revolverse en su silla, que no escuchó ninguno de sus consejos, había puesto sus nervios a prueba y se encontraba al límite de su paciencia cuando llegó esa respuesta áspera que lo puso fuera de sí. De todos modos, Linos retiene su cólera, respira profundamente para calmar los latidos de su corazón y, con una voz un poco estudiada, le dice a su alumno que es un pretencioso, que no sabe nada de música y que ya no vendrá a darle clases ni a perder su tiempo con alguien que cree saberlo todo.

Fue bastante duro; cree que sus palabras harán que Heracles tome conciencia de la medida de su insolencia y se arrepienta. Pero la respuesta no se hizo esperar: "Tus clases son un asco, quédate con ellas, no sabes explicar nada, me pone contento que me dejes en paz. De todas maneras, contigo nunca aprenderé nada, y tus modales de marica me exasperan".

Linós comprende que esta vez el ataque de Heracles supera el marco de la pedagogía, porque va más allá del cuestionamiento de su función de pedagogo para alcanzar su persona y su identidad. Ya no puede soportarlo: se pone rojo de cólera y ya no habla fuerte y alto, sino que grita; trata a Heracles de maleducado, le dice que no sirve para nada y que jamás logrará asumir una responsabilidad en la vida.

Heracles se levanta. Está pálido, amenazador; mira a Linos fijamente y lo trata de asqueroso marica. Linos abofetea a Heracles diciéndole que no es más que un sucio bastardo. Heracles toma la lira que estaba en el suelo y con ella asesta un golpe terrible en

la cabeza de su profesor, quien cae hacia atrás cuan largo es; ha muerto en el acto.

Es claro que el mito no cuenta todos estos detalles. Sin embargo, nos habla de los bloqueos de Heracles en la situación de aprendizaje, de su negación a escuchar los consejos de este joven profesor –que era un suplente–, de su insolencia, de la bofetada de Linos y del golpe asesino... Los diálogos son míos.

Me he permitido poner estas palabras en boca de los protagonistas, ya que durante mucho tiempo trabajé como docente y maestro especializado en niños y adolescentes violentos; no es muy difícil imaginar cómo pudieron suceder los hechos, cómo pudo subir el tono hasta llegar a la tragedia. Conozco los detalles de la educación y de la infancia de Heracles, y creo haber comprendido lo que paraliza a un adolescente que no tiene la capacidad de soportar la duda y la frustración pasajeras que le impone la situación de aprendizaje.

*A continuación, estableceré mis hipótesis acerca de las causas de este desequilibrio, lo que me llevará a sostener que el acceso al pensamiento es vivido como un peligro por estos niños violentos, y luego me arriesgaré a afirmar lo que según mi parecer debería hacerse con alumnos que se comportan como Heracles.* Para ello me basaré en las pruebas y experiencias que le fueron propuestas al héroe para retractarse, para liberarse de la violencia de sus impulsos y respetar así las reglas de la sociedad en la que vivía. Explicaré por qué creí encontrar en estos episodios una notable lección de pedagogía para niños difíciles. Es cierto que terminan trágicamente, pues Heracles tendrá que deshacerse de ese cuerpo que tanto lo habrá molestado como sirvicio, pero es lícito preguntarse si las etapas que deberá atravesar para acceder a la paz que le permitirá reconciliarse consigo mismo no constituyen una imagen alegórica del camino por el que deben pasar estos niños violentos cuando tenemos la ambición de conducirlos a utilizar el pensamiento.

### *Un alumno que no soporta aprender*

Veamos primero las razones que podrían impedir que el pensamiento de Heracles funcionara normalmente para ponerse en situación de aprender. En mi opinión existen por lo menos dos que son importantes, que se relacionan entre sí y que se remontan a la primera infancia y al inicio de su educación.

La primera de estas razones es que Heracles, *cuando intentó comprender el mundo que lo rodeaba, se encontró con un secreto de familia que desconocía y que se refería, además, a su propia filiación*. Sé que esta razón no siempre es suficiente para que el pensamiento no funcione. Incluso puede dar lugar a una curiosidad intelectual aguda, puede servir de base como vocación para la investigación, pero esto no sucede cuando está acompañada por un deseo de muerte de alguien de la propia familia, como ocurre en el caso de Heracles. En efecto, la segunda de estas razones puede explicar los excesos de nuestro héroe, *que debe crecer con una madrastra que le desea la muerte y que sin dudar trata de llevar a cabo ese deseo*. “Es muy nervioso por culpa de su madrastra, esa maldita Hera”, dicen los niños, que conocen bien el tema, cuando les leo este mito.

Heracles es un bastardo nacido de los amores ilegítimos de Zeus con una mortal, Alcmena. Este encuentro amoroso no fue sencillo. Particularmente virtuosa, Alcmena no imaginaba engañar a su marido Anfitrión, ni siquiera con el dios de los dioses. Rechazó con firmeza las proposiciones que Zeus le hacía por intermedio de Hermes. Pero no conocía la tenacidad y la astucia del dios cuando se trataba de un asunto amoroso. Mediante un hábil subterfugio, Zeus tomó los rasgos y las ropas del marido de la mortal, Anfitrión, y ocupó el lugar de este último en el lecho de la más bella de las tebanas. Fue todavía más lejos y le pidió a Helios, el Sol, que no saliera al día siguiente para tener una noche de amor tres veces más larga que lo normal. “Tal vez por eso sea tres veces más fuerte”, dicen a menudo los niños cuando leemos este episodio.

Alcmena, aunque no conocía semejante pasión amorosa en su marido, no sospechó nada. Solo descubre la verdad cuando llega Anfitrión y no puede recordar la noche que no vivió. También él engendra un hijo con Alcmena, Ificles, que nace al mismo tiempo que Heracles y es su medio hermano gemelo.

¿Cómo hizo la pareja formada por Alcmena y Anfitrión para explicar a Heracles quién era, de dónde venía, quién era su padre? ¿Cómo pudieron hablarle de sus orígenes cuando ni siquiera ellos sabían demasiado al respecto y tuvieron que esperar signos exteriores para estar seguros del linaje del muchacho? ¿Cómo pudieron decirle o esconderle sin vergüenza y sin culpa que su virtuosa madre se había acostado con Zeus, que su esposo, el elegante general, es un marido engañado que no es su padre, y que Ificles no es sino su medio hermano?

La marca de este atropello a las reglas de la moral está muy bien plasmada: Heracles no debe dar demasiada rienda a su imaginación si no quiere romper el acuerdo con la historia que seguramente le contaron. Sobre todo porque los hechos exteriores vienen a atraparlo y a mezclarse con este episodio ya bastante complicado. Hera, la mujer de Zeus, decidió que este retoño, fruto de las infidelidades de su marido, debía morir. Desde la cuna comienza a perseguirlo, decidida a deshacerse de él. (Se trata del episodio de las serpientes que Heracles mata cuando estas intentan asfixiarlo.) A partir de esta escena, sus padres nutricios están casi seguros de la esencia divina del niño. Luego Hera pone en él ese mal misterioso –que aún se denomina epilepsia o enfermedad de Heracles– que le impide el control de sí mismo. La clase de música es un ejemplo de ello.

*Se trate de epilepsia o no, existe en nuestro héroe un profundo desequilibrio, muy antiguo, que le imposibilita enfrentarse con la frustración y la carencia, obligándolo a anular algunas de sus funciones mentales o a entrar en cortocircuito con ellas para poder mantener un equilibrio psíquico precario.*

Este cortocircuito se produce porque nunca encontró las condiciones favorables e indispensables para poder construir su pen-

samiento. ¿Cómo podría tener la tranquilidad suficiente para afrontar los miedos arcaicos que conoce todo niño? ¿Cómo instaurar el orden a su alrededor entre serpientes que merodean por su cuna? ¿Cómo podría haber desarrollado su capacidad interior para imaginar, para reflexionar, para jugar con el tiempo, cuando el peligro externo era tan grande que le prohibía representarse sus propios orígenes? Heracles no conocerá nunca la suerte de domesticar sus miedos, de tener fantasías con la ausencia, de desarrollar la capacidad para soportar la soledad, tan propicia al funcionamiento intelectual. No está lo suficientemente sereno como para divertirse jugando con un carretel, como lo hacía el nieto de Freud. Primero debe garantizar su supervivencia psíquica: luchar contra ese deseo de muerte que pesa en él. Para ello, hará como tantos niños maltratados, que conocen cuidados irregulares o insuficientes, esto es, utilizará su cuerpo en exceso. Algunos se vuelven enfermizos, enclenques, sujetos a enfermedades y accidentes. Pero también pueden defenderse siendo tremadamente tónicos, violentos y combativos. Son émulos de Rambo, de Rocky, de todo este tipo de héroes que no permiten dejarse penetrar por la idea. Hombres que no conocen la duda y que saben pegar en el momento en que la inquietud podría desbordarlos. Heracles es de esta raza. Toda su vida intentará esconderse, detrás de sus músculos o en la piel del león de Nemea, para cortar el paso entre el interior y el exterior, para poner una barrera a todo lo que permita que su caótico mundo interno salga a la superficie. Pero tantas angustias contenidas, negadas y reprimidas aprovechan la mínima ocasión, la mínima fisura para manifestarse, y obligan a nuestro héroe a estallar, a pasar al acto de manera brutal para desembazarse de ellas.

La situación de aprendizaje, concebida como un aporte de referencias, de leyes y de reglas que permiten que la personalidad se construya y se apunte, es también, paradójicamente –aunque a menudo se lo olvide–, una confrontación con la duda, con la soledad y con la carencia, en el marco de una relación en la cual

es preciso saber pasar con flexibilidad de la dependencia a la autonomía. Un niño que está bien soporta esta incertidumbre. La carencia impuesta por el hecho de no saber es el aguijón que estimula el deseo de investigar y de poner en marcha la capacidad para combatir este vacío y establecer vínculos. Al docente no le cuesta mucho entonces inscribirse como aquel que acompaña, que sostiene, que ayuda. No le es difícil lograr que el niño afronte el esfuerzo, la autonomía y la frustración.

*Por el contrario, un niño que ha sido criado en las mismas condiciones que Heracles no soporta la carencia, pues este sentimiento lo lleva a ideas de abandono y de muerte; no puede conocer la duda porque necesita una omnipotencia imaginaria, una idea de completud para garantizar su supervivencia psíquica* (véase dibujo 11, p. 161). No puede ponerse a estudiar, a reflexionar, ya que ir dentro suyo lo conduce hacia cosas extrañas e inquietantes.

El docente no puede entonces ser concebido como alguien que desea el bien; se convierte en aquel que intenta molestar, que quiere desestabilizar. Como la situación que trata de imponer solamente puede ser fuente de malestar y desequilibrio, la dependencia pasajera y normal que reclama para transmitir conocimientos puede percibirse también como una lucha por el poder, como una tentativa de sumisión pero asimismo de seducción, de intrusión, de penetración; más inquietudes que impiden encontrar la distancia correcta, más proyecciones que pervierten la relación entre aquel que tendría que guiar y aquel que debería querer ser guiado.

Linos, que no había tenido tiempo para formularse todas estas preguntas, pagó eso muy caro; y al abofetear a Heracles, también él entró dentro de los circuitos cortos. Dio una realidad a esa fantasía de persecución exterior que Heracles necesita, porque esta idea de persecución le permite escapar de sus angustias internas, y además, lo protege, haciéndole creer que los demás quieren su desdicha. Del mismo modo, es preciso que la “escuela no sirva para nada” para estos niños que no soportan la frustración, no solo para negarle valor a aquello que se les escapa, sino porque es

más seguro creer que la presión del entorno es responsable del malestar que hace nacer el sentimiento de duda y de carencia que acompaña todo aprendizaje.

Es claro que no podemos hacer como si todo eso no existiese. No podemos tener los mismos métodos pedagógicos para aquellos que viven el conocimiento y la situación de aprendizaje como un peligro, que para aquellos que los conciben como un modo de afirmación.

### *En el camino del progreso*

*Esto me conduce naturalmente a mi segundo punto: ¿qué hacer para ayudar a niños y adolescentes que no quieren aprender?* A esto, que de por sí no es fácil de soportar, hay que agregarle el descaro que tienen estos niños en decirlo y en oponerse, a veces violentamente, a aquellos que con las mejores intenciones del mundo intentan transmitir conocimiento.

Puede ser interesante seguir reflexionando a la luz de los trabajos propuestos a Heracles, y observar los efectos que estas acciones lograron producir en él.

Después del trágico episodio con la lira, su padrastro, el general Anfitrión, decide que para calmar estos ánimos impetuosos y violentos sería bueno darle al joven una oportunidad de canalizar este exceso de fuerza. Heracles va a trabajar a una granja hasta los 18 años. Se trata de una sanción que lo aleja de una familia que comienza a pensar que el muchacho es peligroso; pero también está presente la idea de que el trabajo físico, duro, fatigante, atenuará la nerviosidad y la agitación de Heracles. Un poco el equivalente del deporte, que hoy se propone como remedio a los niños atribulados y violentos. Es cierto que nunca hace daño, pero no basta para terminar con las reacciones violentas provocadas por la inquietud ni para modificar una organización psíquica que se basa en la ruptura para escapar de la angustia, y en la acción para no tener que pensar.

Heracles no es una excepción a la regla: si bien el trabajo del campo lo contiene durante algunos años, no es suficiente para curarlo. Después de un período fasto al entrar en su vida adulta, en donde sus hazañas guerreras lo llevan a casarse con la hija del rey de Tebas, cae nuevamente en la violencia. Un agudo delirio de persecución lo lleva a pensar que sus hijos son peligrosos y los quema. A partir de este momento, Zeus, su verdadero padre, se manifiesta; hace lo imposible por ayudar a este hijo que se hunde en una depresión melancólica y que quiere suicidarse –cuando toma conciencia del horror de su gesto–, para dejar de ser juguete de sus propios impulsos violentos y asesinos.

En el camino que se le impone a Heracles en contra de su voluntad –esto no hay que olvidarlo– hay tres etapas sumamente importantes que contribuyen a la transformación psíquica que hace de nuestro héroe el guardián calmo y sabio de las puertas del Olimpo.

Estas tres etapas me parecen pistas muy interesantes para aquel que tiene la ambición de hacer que niños violentos se permitan utilizar el pensamiento.

### *El encuentro con los miedos*

*La primera de las etapas, que todos conocen, es el famoso ciclo de los trabajos. A menudo se cree erróneamente que se trata de poner a prueba la fuerza y la valentía del héroe, cuando en realidad es un enfrentamiento con sus propios miedos.* Los niños violentos a quienes he leído este mito siempre me hicieron comprender que esos animales raros y monstruosos que Heracles debe enfrentar con su maza no son otra cosa que las representaciones de los miedos que lo acosan. Estos monstruos que dañan el orden del mundo aterrorizándolo, quemándolo, asolando lo que encuentran a su paso, son las imágenes de temores arcaicos que tienen a maltratar a nuestro héroe y lo desorganizan.

El nombre de quien debe guiarlo durante esta prueba nos da un indicio importante para comprender la dimensión de lo que se

le pide. Euristeo, tal es su nombre, significa “aquel que obliga con vigor a ir lejos hacia atrás”. Obliga al héroe a volver hacia atrás. No olvidemos que para Heracles solamente cuenta el momento presente; es incapaz de inscribirse en el pasado o de proyectarse hacia el futuro. Debe volver hacia atrás para enfrentar y controlar sus miedos infantiles, miedos de los que por ahora solo logra deshacerse haciendo pedazos el mundo que lo rodea. Para ello, para cada uno de estos trabajos Euristeo se tomó el cuidado de seleccionar situaciones que son representaciones de los impulsos que animan a Heracles cuando debe enfrentarse con la decepción. El león de Nemea y su piel imposible de atravesar, la hidra de Lerna y sus cabezas que vuelven a crecer, el toro de Creta y su aliento de fuego devastador, las yeguas de Diomedes, comedoras de hombres, el cinturón de la reina de las Amazonas... vienen, cada cual a su manera, a inscribir dentro de un marco las inquietudes con las cuales tropieza el pensamiento de Heracles. Y aquel que se creía un dios porque se había alejado de todo aquello que podía acercarlo a la depresión y lo enfrentaba con sus propios límites debe actuar en el lodo, en los pantanos, en las caballerizas, en el reino de los muertos. Este camino no es inútil puesto que, al mismo tiempo que reduce a sus enemigos externos, pone orden en el mundo eliminando las huellas del caos original y aplacando sus propias tensiones; esto lo acerca al equilibrio.

### *El encuentro con la feminidad*

Hablé de “acercamiento al equilibrio” porque esta única prueba no es suficiente. Heracles cede otra vez a la fuerza y a la violencia para matar a uno de sus anfitriones, que lo acusaba injustamente por un robo de caballos. *Esta vez se le impone una segunda prueba y es terrible, pues Heracles, que solo tenía como medio de defensa la expresión de su omnipotencia y de su virilidad, debe abandonarla para ir al encuentro de su feminidad.* La reina Ónfale, a quien el héroe es confiado como esclavo, le impone vestirse de

mujer y hacer trabajos de costura. No me detendré en la descripción de Heracles, vestido de amarillo y púrpura, recibiendo castigos porque sus grandes dedos torpes no realizan con la eficacia esperada los trabajos de bordado; mientras tanto, la reina Ónfale se pavonea a su lado con su maza y su piel del león. Humillación terrible que permitirá al héroe acceder a la dualidad que rechazaba, acercarse a la dimensión interior que le faltaba, obligándolo a inscribir afuera, en la superficie, todo lo que debería estar establecido por dentro (véase dibujo 11, p. 161).

“Nunca me hubiera imaginado que Heracles se dejaría tratar como un marica”, dirán los niños, que tendrán muchas dificultades para integrar este episodio de la vida del héroe, como también todo tipo de acciones que les recuerden que tienen un mundo interior. Abandonar su caparazón aunque solo sea por un momento, dejar que una idea influya y modele, deponer las propias certezas, todo equivale a caer en la debilidad. “Cuando se practica la musculación, no hay que detenerse nunca; en caso contrario, todo lo que se ha logrado cae”, he escuchado decir a menudo. La dependencia, el respeto de la ley, pero también la capacidad para estar solo, para soportar la duda y la carencia, valores indispensables para aprender a pensar, pueden convertirse –en caso de no permanecer vigilantes– en agentes de feminización, en ejercicios para homosexuales; así, el pensamiento, que tendríamos a clasificar entre los instrumentos que permiten acceder a un poder, a una ventaja, es vivido paradójicamente como un ejercicio que puede mutilar, reducir, poner del lado de los débiles. La castración simbólica que impone el trabajo del pensamiento se percibe aquí como una afrenta a la integridad del cuerpo, como una falla. “Yo no soy mujer”, me dice Jean-Pierre cuando le pido que invente una historia y la escriba. Pasarán muchas semanas antes de que se quite el abrigo y los guantes en nuestro grupo de trabajo.

### *Dejar caer las corazas*

Además, la tercera prueba impuesta a Heracles tiene mucho que ver con la frontera entre el interior y el exterior. Deyanira, tratando de que este eterno mujeriego le sea fiel, le da una camisa impregnada con un filtro de amor que terminará convirtiéndose en un violento veneno que le consume la piel. La imagen es impresionante: cuando quiere quitarse la camisa, Heracles se arranca la piel y queda en carne viva; la sangre brota sin cesar. Todas las corazas que le habían impedido acceder al pensamiento, al reconocimiento de su mundo interno, pero que también le habían impedido hundirse en la locura, ahora pueden desaparecer. Gracias al camino cumplido por el hombre, el dios alcanzó la tranquilidad, se reconcilió consigo mismo y con los suyos, pues sus sufrimientos terminaron con la desaparición de ese cuerpo que se consume ahora en una hoguera.

### *¿Qué nos enseña este mito?*

Cabe preguntarse qué incidencia puede tener esta historia en nuestra práctica pedagógica, en la cual no es posible enviar a los niños a atrapar serpientes en los pantanos ni a inmolarse sus cuerpos con el fuego.

Sin embargo, las enseñanzas de este mito no están tan lejos de nuestra práctica cotidiana, o por lo menos, de la reflexión que esta debería suscitar en nosotros. Cuando decidimos ser maestros de niños violentos y queremos enseñarles a utilizar el pensamiento, creo que debemos ser a la vez Euristeo, Ónfale y Deyanira. Euristeo, porque debemos ayudarlos a enfrentarse con las angustias arcaicas que los desequilibran; Ónfale, porque debemos llevarlos a abandonar esa fantasía omnipotente, esa amalgama que arman entre pensamiento y debilidad; Deyanira, porque debemos conducirlos a restaurar los caminos de paso entre el interior y el exterior, haciendo caer las corazas.

Me dirán que es demasiado para una sola persona. Es cierto, pero de hecho es menos de lo que parece, porque estas funciones dependen unas de otras. Los progresos en un ámbito tienen repercusiones innegables en los otros dos. En cuanto un niño que suele defenderse mediante la violencia comienza a comprender que el pensamiento es un medio que puede ser tan eficaz como la acción para luchar contra la inquietud, el proceso de cambio psíquico ha comenzado. La omnipotencia ya no es vital, el mundo interior puede empezar a observarse. Pero antes de llegar a esto, será necesario un trabajo de acompañamiento. Cuando un niño elige la acción y no el pensamiento, no debemos simplificar argumentando que se trata de una falta de ejercitación o de medios, pues el problema es más complejo. Si evita pensar es porque a menudo ello representa un peligro para su equilibrio personal. Pensar es un ejercicio peligroso para aquellos que lograron un equilibrio precario cerrando todas las salidas para no ver lo que se teme.

Si Heracles pervierte la situación de aprendizaje, no es porque se trata de un ejercicio demasiado complicado para su entendimiento, ni tampoco porque Linos no le cae bien. Esto es lo que él cree, pero en realidad no es capaz de asumir los sentimientos que le impone el encuentro con la duda y con la carencia, y tiene miedo de aprender. Podríamos suponer que cuando Linos lo puso ante la dificultad, afloraron a su conciencia inquietudes muy cercanas a las que conoció siendo muy niño, cuando las serpientes lo acechaban en su cuna. Pero Heracles, que no quiere saber nada de sentimientos que podrían desestabilizarlo, que está en las antípodas de aquellos que se dejan ganar por la depresión, logra trasladar todo esto al registro del odio y del acto y corta los lazos con los miedos que podrían venirle de adentro, atacando con violencia a aquel que los hace aparecer.

*Maestro de adolescentes violentos:  
ser a la vez Euristeo, Ónfale y Deyanira*

Cuando la situación de aprendizaje genera temores tan graves –hecho que sucede en el caso de la mayoría de los niños violentos–, el docente debe optar por la vía de Euristeo, y no por la de Linos. Debe ser capaz de brindar los medios necesarios para afrontar lo que da miedo, para combatir el peligro, en lugar de continuar con el aprendizaje *a minima* en una atmósfera tensa.

Para ello, debe encontrar una forma que pueda ser abordada por el pensamiento para penetrar en aquello que habitualmente lo desequilibra.

*Todas estas imágenes crudas y desestabilizantes que provienen de angustias arcaicas mal controladas, de experiencias personales traumáticas que impiden elaborar, que obligan a transformar la mínima decepción en odio, deben ampliarse y encuadrarse dentro de temas que darán un poco más de espacio al funcionamiento intelectual.* Con los niños violentos no debemos quedarnos en la devoración, en la tortura, en el incesto, en la emasculación, en el conflicto de generaciones, etc. Es cierto que esto no figura en el programa; raramente estos temas están presentes en los índices de nuestros libros escolares. Pero en cuanto se establece una relación de aprendizaje con estos niños, estas preocupaciones aparecen. No debe creerse que los temas neutros, chatos, sin evocación de sentimientos, traerán la tranquilidad al aula; sucede lo contrario. Un tema de aprendizaje, cuanto más aséptico es, más se expone a las intrusiones parásitas. Aquí, el mejor ejemplo son los libros de reeducación para lectores deficientes, libros repletos de palabras con sílabas para repetir, escritas con grandes caracteres rojos, donde compiten un texto insípido con la utilización de un vocabulario pobre. Es preciso saber que el pato que va al agua o la gallina que picotea pan duro son verdaderas incitaciones al descontrol para estos niños destructores que, ante estas frases, pasan la mayor parte del tiempo dibujando sexos y armas con las

letras del abecedario. *Solamente el sentido y la carga afectiva que se asocian con las palabras pueden competir con las violentas emociones parásitas que suscita la tentativa de organización intelectual.*

Es obvio que esto no se hace sin reglas precisas ni sin precauciones elementales. No se trata de tomar como temas de estudio lo que los niños cuentan de su vida personal o imaginaria. El tema debe ser candente porque deberá contener y filtrar las inquietudes, pero no debe ser ardiente, porque las consecuencias serían idénticas.

¿Dónde buscar entonces esas representaciones que puedan ser portadoras de emociones, que permitan frecuentar los temores sin que se llegue a la explosión? En nuestra cultura. Ese patrimonio que tenemos el deber de transmitir a las generaciones que vienen está lleno de historias que ponen en imágenes y en palabras todas las angustias, todos los vivos cuestionamientos que algunos –particularmente los violentos– solo pueden ver a través del espejo deformante de un imaginario pobre y demasiado crudo, un imaginario que no tiene medios para ser soporte de un pensamiento verdadero y que nosotros, como docentes, debemos esforzarnos por enriquecer.

Los mitos, los cuentos, parte de nuestra literatura, de nuestra pintura, de nuestra música, están llenos de estas historias que han atravesado las edades y que traducen, representan y organizan las inquietudes y los temores de aquellos que vivieron antes que nosotros.

Algunas veces, también las imágenes de los textos son muy crudas, llenas de violencia, en particular cuando se trata de los mitos fundadores de nuestras civilizaciones. Dudamos en utilizarlas, pero debemos saber que no hacen más que proponer una forma, dar una coherencia a emociones que de todos modos están presentes, y que finalmente podrán ser observadas sin que ello desemboque en una explosión.

Cuando las imágenes de los textos se dan dentro de un marco riguroso, con adultos que, como Euristeo, son garantes de leyes y

referencias, estos niños pueden entrar en un ámbito temido, pues disponen de un marco para acercarse a sus temores y de un filtro para llevar la mirada hacia el mundo interno. Así, la experiencia persecutoria de la situación de aprendizaje se atenúa, la función que debe cumplir el cuerpo se modifica.

La ruptura y el acto que eran indispensables para la supervivencia psíquica pueden dar lugar al vínculo. El encuentro con la duda que requiere el estudio ya no se vivirá como algo que “no sirve para nada”; enfrentar la carencia que impone la elaboración dejará de ser un ejercicio para los más débiles.

Sepámoslo, para que otros Linos no caigan en el campo de honor de la pedagogía.

## 7. Georges y el pensamiento perturbado

### *Un cuestionamiento imposible*

Si Dios no hubiese querido que los hombres se portaran mal, tendría que haberlos hecho de otra manera. Los hombres no son culpables de los embrollos, Dios quiso que así fuera. Él quiso que existiesen todos estos líos.

Esto lo afirmó Georges, de 13 años y medio, luego de haber escuchado un episodio del Génesis leído por mí en clase. Este es nuestro tercer encuentro, pero su respuesta no me sorprende. Ya sé que Georges no soporta que lo cuestionen y siempre se las ingenia para que los demás carguen con la responsabilidad de sus dificultades: “No me gusta estudiar porque los programas son muy estúpidos” o “los profesores están locos”.

Durante estos últimos meses, fracasaron dos tentativas para iniciar una psicoterapia, porque “estoy harto de psicólogos, no tengo nada que decir sobre mi vida privada”. En la última entrevista, apurado por sus padres, Georges pareció dejar una tímida apertura: “Acepto que me ayuden en lengua; tengo faltas de ortografía y me cuesta hacer los deberes”.

Estuve de acuerdo en que le leyera el pasaje bíblico. “Me gustaría conocer la verdadera historia de Adán y Eva, no la que nos cuentan en la escuela.” Georges está en sexto grado en una escuela católica y se decepcionó con el texto original; esperaba algo más evocador, algo más sabroso que esta insípida anécdota de árbol, jardín, serpiente y fruta prohibida que abre las puertas del

conocimiento. Queda estupefacto y me mira sin comprender cuando le pregunto qué es más tentador, conocer lo escondido o conocer lo prohibido. Más tarde comprendí que sus límites eran difusos con respecto a este tema.

De todos modos, Georges detesta las alusiones y los rodeos. Las evocaciones, las segundas intenciones no le interesan. No quiere imaginar sino ver, no quiere aprender sino saber. Su viva curiosidad está orientada hacia lo que responde directa y exclusivamente a sus preocupaciones personales: ¿Cómo ser el más fuerte? ¿Cómo ser el más rico? ¿Cómo hacer el amor? ¿Cómo hacer para no sufrir? La relación entre los programas escolares y sus preocupaciones no es fácil de encontrar. Es cierto que la regla de concordancia del participio pasado o la del máximo común divisor, a pesar de sus nombres evocadores, le brindan poca información sobre estos temas.

De hecho, *la atención de Georges está dirigida hacia tres temas: el sexo, el dinero y la violencia*; todo lo que escapa a estos ámbitos es considerado inservible, sin interés, inútil y digno de ser atacado si se lo quieren imponer. Dicho de otro modo, Georges necesita sensacionalismo para poner en juego su capacidad de memorizar, de clasificar, de analizar; además, todas estas son actividades que puede llevar a cabo con mucha precisión y fineza. Si no se siente involucrado emocionalmente, si no puede proyectar sus preocupaciones en las informaciones que recibe, se retira, deja de participar y se vuelve agresivo si se le insiste.

Sus fuentes de información son limitadas y orientadas; además, fuera de la escuela siempre las tiene al alcance de su mano: *Fun Radio*, que escucha durante la noche, los noticieros, los periódicos sensacionalistas, las películas de violencia o las pornográficas, que intercambia con los más grandes de la escuela. Fuerá de algunas historietas, un solo libro parece interesarle; se trata de *El libro de los récords*. Georges es muy bueno en deportes y quiere convertirse en deportista profesional; se siente fascinado por aquellos que corren más rápido, por aquellos que saltan más

alto, por aquellos que levantan los pesos más elevados, pero también –y sobre todo– por quienes ganan mucho dinero. Conoce perfectamente cuánto se gana en cada profesión y se siente muy atraído por aquellas que hacen ganar dinero rápidamente, aunque no sean del todo lícitas. Las coimas cobradas por los políticos, el dinero de la droga y de la prostitución, los *cachets* de las estrellas de cine y de televisión no tienen secretos para él. Sabe también dónde es más conveniente colocar dinero.

Los personajes que más le llaman la atención se relacionan con el sexo, el dinero y la violencia; héroes de películas violentas, grandes deportistas, estrellas del mundo político o de los negocios. Si son norteamericanos, son más interesantes aun; Jordan, el jugador de básquet que gana varios *Porsche* por día; Simpson, el jugador de fútbol americano ante quien los jueces debieron inclinarse; y en particular, Tyson, el campeón del mundo de boxeo, preso por violación en el momento de nuestros encuentros.

Fue acusado injustamente por una perra, una mentirosa a quien solo le interesaba su dinero. Él no había hecho nada, pero seguro que estará muy enojado cuando salga de la cárcel. Se vengará y ganará todo el dinero que se le antoje.

Es necesario aclarar que Georges llegó a nosotros como consecuencia de haberse masturbado delante de su hermana, seis años menor que él. Sus padres, cuadros superiores, le dieron una educación religiosa y se sienten desamparados ante su violencia. No comprenden a ese hijo violento y taciturno que ya no se comunica con ellos y se encierra en su habitación. Permanece varios días sin dirigirles la palabra, en especial a su madre, a quien le reprocha su tristeza y su pesimismo.

Estoy harto de mi madre, siempre lo complica todo, es pesimista, solo se interesa por el pasado, y lo único que cuenta para ella es cómo me va en la escuela. [...] Me gustaría que mi padre pusiera

orden en esta familia, pero no se atreve porque el día que lo haga, rompe todo.

Georges, que hasta ese momento era un alumno apenas medio, a principio de sexto grado rompió con las exigencias escolares. La indisciplina y el rechazo por el trabajo escolar cobraron tal magnitud que está prevista su exclusión antes del fin del año escolar, y, estando aún en el primer trimestre, ya se le ha anunciado una orientación tecnológica\* para séptimo grado. Todo esto toma un cariz dramático para esta familia cuyos miembros siguen estudios superiores sin excepción. "Ni sueñen con que vaya a aprender a instalar caños", me dirá Georges, que desprecia aun más los oficios manuales que los estudios.

*Pero ¿cómo podría aprender Georges si es incapaz de ponerse en la posición de quien no sabe?* No quiere dudar ni depender. Cuando lo que planteamos en clase implica construir, proponer hipótesis para encontrar una respuesta, o simplemente investigar, veo que su frente se arruga y su mirada se fija; parece terco y de pocas luces. Algunos segundos más tarde lo escucho decir "esta cosa me rompe la cabeza"; señal que pone en funcionamiento todo un arsenal de medios para luchar contra el aprendizaje. Algunos perturban su conducta, otros, sus capacidades intelectuales, pero todos parecen tener la meta de apartarlo del enfrentamiento con esta situación embarazosa.

### *Ni dudar ni depender*

*Para Georges el saber solamente se adquiere viendo y controlando.* El saber debe producirse de golpe, por acumulación con lo que ya se sabe, pero sin cuestionamientos, ya que Georges no los soporta, pues los considera como una traición. Cuando está frente

\* Este tipo de orientación prepara a los alumnos para el desempeño de oficios técnicos, como plomería, electricidad, etcétera.

a la evidencia, cuando debe someterse a nuevas reglas o cuando comete errores, se siente presa de sentimientos fuertes y contradictorios que perturban la elaboración y le impiden el acceso a la ley. Primero se deja ganar por una idea de insuficiencia e incapacidad: "Nunca lo lograré", "esta cosa no es para mí". Esta confesión, que podría dar lugar a un cuestionamiento, a un pedido de ayuda, se transforma en impresión de abandono; el niño se siente decepcionado por el medio, que no lo quiere y trata de molestarlo. Así, según su humor, se apartará de él ruidosamente o se defendrá. De hecho, la confrontación con los límites, con la duda, lo desorganiza, pues lo remite a ideas de impotencia, de abandono, de persecución, que combate atacando el entorno o a través de un brote megalomaníaco. Si no puede aprender es porque los profesores son muy malos, porque tiene algo más interesante que hacer o porque ya sabe. Atrapado en este engranaje, no duda en atacar primero los temas o las materias que le interesan, en las cuales podría tener un buen rendimiento, como la matemática o la historia, para ya no tener que vérselas con aquello que le hace vivir la desazón que le produce el cuestionamiento. Desde el comienzo de este año escolar, este proceso se ha agravado. Todo el mundo escolar ha sido impregnado por el odio de Georges; la sola mención del nombre de su escuela despierta en él oposición y malhumor.

Elegí hablar de Georges porque es un buen representante de los adolescentes que llegan al CMPP, inteligentes y curiosos, pero en situación de ruptura con la escolaridad.

Vienen a pedir ayuda, a menudo a disgusto, empujados por padres o profesores. Nos temen porque quisieran progresar sin cuestionar una organización psíquica precaria, basada en tres artificios: la evitación de la frustración, la negación de la dimensión interior y la imposibilidad de reconocer un malestar personal que ellos transforman en conflicto con el entorno.

Es obvio que esta presentación y este pedido no formulado harán que nuestro encuentro sea delicado y que debamos hacer rodeos. El tratamiento psicopedagógico, centrado en la dificultad

para aprender y para pensar, con la mediación de la cultura, encuentra aquí toda su justificación y será fácilmente aceptado; pero este camino, con adolescentes como Georges, que tienen un tipo de respuesta fija, no es sencillo.

*¿Cómo ayudarlo a desprenderse de esta curiosidad acaparada incesantemente por sus impulsos?*

¿Cómo hacer para que su pensamiento acepte la duda y no se transforme en brote megalomaníaco o agresión al entorno?

¿Cómo hacer para que la ayuda psicopedagógica no se viva como sinónimo de obligación y reducción?

Para exponer algo que me parece no solo deseable sino también posible, me apoyaré en un ejemplo preciso que ilustra el funcionamiento intelectual de Georges. Antes de afirmar que Dios era el responsable de la desdicha humana y de todos "los embrollos", yo le había pedido que tratara de poner por escrito una respuesta a la pregunta: "¿Se justifica, en tu opinión, el castigo reservado a Adán y Eva?". Después de un largo tiempo de reflexión durante el cual Georges parecía sufrir, escribió simplemente: "El castigo me parece normal, tendrían que haber comido el fruto de otro árbol". Algunos minutos más tarde, cuando fíamos a abandonar el tema, Georges se corrigió con vehemencia y me dijo que la respuesta que dio no es correcta, que en realidad Dios había deseado todos esos embrollos.

Cuando le pedí que me explicara la discordancia entre su respuesta escrita y su respuesta oral, me respondió:

Cuando tengo que escribir, no logro decir lo que pienso, no se me aparece ninguna idea, y si llega a aparecerse una, es peor porque no sé cómo expresarla.

Esta respuesta revela que este niño, al tratar de pasar a la intelectualización –claro que este hecho no es muy frecuente–, quiere cortar radi-

calmente con emociones y sentimientos demasiado fuertes que lo perturban en la situación de aprendizaje. Cabe observar que no se trata aquí de inhibición, sino de represión, de un bloqueo momentáneo de sus fuerzas impulsivas, que Georges quisiera esconder para poder funcionar libremente. Pero su drama se produce porque este bloqueo viene asociado con una parálisis de los resortes del pensamiento.

*Pérdida identitaria particularmente mal vivida por Georges*, que lo hace sufrir doblemente: la primera vez, apartándose de estas fuerzas vivas, y la segunda, volviéndose "tonto"; esto acentuará su rechazo por este tipo de ejercicio y por las personas que lo proponen.

*Aquel que quería aprender sin sufrir*

Pero no debe creerse que la solución del problema surge directamente de esta observación. *La pedagogía que busque apoyarse en lo pulsional para evitar este bloqueo que inhibe la creatividad no da mejores resultados*. Hace algunos años, para ayudar a Georges me hubiera apoyado en la violencia de su deseo de saber y en el estado bruto de su cuestionamiento. Para abordar el conocimiento habría utilizado su preocupación por la actualidad, por la realidad. Por haberlo intentado, sé que este camino solamente permite adquisiciones superficiales, pero no aporta los elementos nuevos que funcionarían como paracaídas para que Georges dé ese salto a lo intelectual que le da tanto miedo. Para ayudarlo a utilizar su inteligencia en el marco escolar, será necesario que estas representaciones teñidas de envidia, de violencia y de grandeza durante ciertos momentos puedan desvanecerse y tamizarse; en caso contrario, no hay paso posible hacia la abstracción y hacia la regla general. Pero en Georges lo que sucede es casi lo opuesto; ante el sentimiento de carencia que le impone el trabajo de pensamiento, sus representaciones se refuerzan. La propuesta de tener que aprender significa para él un cuestionamiento tan grande que lo traduce en una actitud defensiva, que, en el mejor

de los casos, lo llevará a decir "no me interesa, me tiene harto", y en el peor de los casos, a recargar brutalmente sus representaciones violentas que pervierten la situación de aprendizaje y le impiden pensar.

Así, *Georges deberá crear un espacio intermedio entre la invasión de sus impulsos y el bloqueo de su pensamiento*. Entre lo demasiado caliente y lo demasiado frío deberá encontrar ese trampolín a partir del cual pensar será posible sin gastar toda su energía para proteger un equilibrio psíquico incesantemente amenazado por el vacío o el exceso. En esta tarea quiero ayudarlo. Sé que para ello deberá enfrentarse con sus miedos, pero antes es preciso atenuarlos, para que lo singular que lo inquieta y le impide construir sea asociado a lo general, para que pueda compartir con los demás de una manera diferente de la broma cínica o grosera; es necesario que sus temores encuentren más espacio, que encuentren su sitio dentro de un marco que será el vínculo entre el interior y el exterior.

Para abordar a través del pensamiento estas imágenes crudas y repetitivas que lo conducen a la explosión en cuanto se encuentra con la frustración, Georges debe disponer de relevos exteriores diferentes de ese mundo brutal y caótico sobre el cual permanecen clavados sus ojos, porque refleja su mundo interior. Es necesario que estas imágenes no provengan de películas ni de confidencias radiofónicas; tampoco de la actualidad violenta. Deben contar con la distancia, la complejidad y la reversibilidad de la cultura.

Conozco a Georges desde hace dos años; se ha relajado y ha logrado entrar progresivamente en el pensamiento. Hemos abordado sus temores ligados a la homosexualidad, a la sumisión, a la depresión, a la violencia. Pudimos hablar de su deseo de ser el más fuerte, de saber y controlar todo, de sus celos, de su negativa a esperar...

*Pero jamás me hubiese permitido tratar estos temas de frente, cara a cara, pues sé que Georges no habría vuelto a mis clases. Para hablar de estos temas, fuimos acompañados por*

Perseo y Teseo, que nos brindaron magníficas imágenes sobre el conflicto de generaciones, sobre el deseo incestuoso y sobre los límites de la fuerza; por Heracles, que nos mostró que el camino para atenuar la violencia también implicaba la aceptación de su feminidad y una vuelta a la propia interioridad. Pigmalión y Prometeo nos hicieron discutir sobre la diferencia entre dependencia y sumisión, entre autoridad y sadismo. Aquiles nos hizo reflexionar sobre la invencibilidad y la inmortalidad. Sufrimos por Ícaro, Belorofonte y Faetonte, que pagaron con sus vidas sus deseos de igualar a los dioses y desafiar lo prohibido. Orfeo nos llevó hacia los misterios de la vida y de la muerte. Incluso nos fue posible abordar la relación entre transgresión y conocimiento, pero esta vez nos encontrábamos bajo la protección de un héroe con el cual Georges pudo identificarse, el hijo de Ramsés II, Setna Kemouaset, quien arriesgó varias veces su vida y la de su familia para robar el libro de Thot, escondido en una pirámide, para conocer el secreto de los dioses sobre la creación del mundo.

*A veces, las imágenes que nos proponen estos héroes resultan demasiado próximas, demasiado candentes, y Georges las esquivaba, las desarma, me habla de deporte, me pide que dirija mi atención al ejercicio de expresión escrita que hacemos siempre sobre el tema que presenta nuestra lectura. Cuando me dice "me gustaría que no me dejase pasar ningún error", dándome la respuesta escrita que acaba de redactar para la pregunta que formulé con respecto a la lectura de un episodio interesante, comprendo que desea no discutir acerca de lo que acaba de escuchar. Tal vez volvamos sobre ello la semana próxima.*

Quizá por las mismas razones pide auxilio a sus héroes cuando desea hacerme una confidencia y no quiere llegar demasiado lejos, o cuando nos acercamos demasiado a los afectos que Georges no puede contener o expresar. En esas situaciones corta todo diálogo, se niega a responder diciéndome: "Quizá sería mejor saber lo que le sucede a fulano o a mengano".

La psicopedagogía ofrece esta ventaja. Nuestra relación, triangulada por el libro, por el héroe protagonista y por el objetivo pedagógico, puede situarse a una distancia correcta; se evitan así los *temores de intrusión* que soslaya Georges, como muchos adolescentes, cuando estamos cara a cara. Todas estas razones contribuyeron seguramente a que tuviésemos una relación de buena calidad, contrariamente a lo que hubiese podido esperarse en un principio. Aunque al comienzo hubo ciertos cortes e intercambios pobres, Georges no se sintió en peligro porque íbamos a su ritmo. Poco a poco pude observar que se desarrollaba su capacidad para asociar. La violencia y el odio se atenuaron y la curiosidad aumentó. Georges pudo comenzar a identificarse con otros personajes, que no eran violentos ni aprovechadores, sin sentirse desposeído. Los progresos en el campo del pensamiento y de los aprendizajes no fueron nada desdeñables. Está en condiciones de permanecer en su escuela hasta obtener su bachillerato y no irá a la escuela técnica.

Terminaré dándole la palabra a Georges. Queda claro que el trabajo no está concluido, que quedan progresos por hacer, pero una etapa ha sido cumplida:

Comprendí lo que tenía que hacer para aprobar Lengua. Tengo que contar cosas comunes. Antes, para relatar un paseo, hubiera puesto un muerto y una explosión en cada párrafo; ahora puedo decir que es un lindo día, que el cielo está azul y que mi perro está contento; y nunca tuve notas tan buenas.

## 8. Alberto o el pensamiento congelado

### *Más que mitos, matemática*

Ese día, Alberto me pareció molesto e incómodo. Sin embargo, no es nuestro primer encuentro; es la novena vez que recibo a este adolescente en el marco de un apoyo psicopedagógico. El contacto nunca fue fácil; Alberto es tímido e inhibido, pero hoy la situación parece peor.

No responde cuando lo saludo. No me mira, se retuerce en la silla, y cuando le pregunto cómo está, en vez de contestarme, súbitamente hunde la cabeza dentro de la mochila que había puesto debajo de la silla al llegar.

Durante un minuto por lo menos, solo veo su cabello y la parte superior de su espalda; revuelve su mochila como si hubiese perdido algo importante. Bruscamente saca un libro de matemática y lo pone sobre el escritorio sin decir una sola palabra.

Entonces le pregunto: “¿Por qué este libro, Alberto? ¿Quieres que estudiemos matemática?”.

Después de algunos segundos de silencio, Alberto responde: “A partir de ahora, prefiero que estudiemos matemática.”

Este pedido me asombra y me sorprende por dos razones. La primera es que Alberto nunca pudo manifestar el mínimo deseo durante nuestros encuentros. Cuando me dirijo a él para preguntarle algo, para conocer su opinión acerca de una determinada actividad, no me responde. Hasta entonces he tenido que contentarme con encogimiento de hombros o con movimientos de cabeza acentuados por un “quizá”, “bueno”, “como quiera”.

La segunda razón es que, desde el inicio de nuestros encuentros, habíamos comenzado un trabajo que tenía la meta de mejorar su expresión escrita y oral. Así procedíamos para abordar tan vasto programa: yo le leía textos de mitología egipcia que luego nos servían de apoyo para iniciar una charla y para escribir algunas líneas que utilizábamos para mejorar las ideas, el estilo y la ortografía.

Esta actividad le interesaba y parecía contar con su acuerdo, a pesar de que Alberto jamás hizo ningún comentario sobre el tema. Nunca me hizo partícipe de sus preferencias ni de sus sentimientos, y siempre tuve la impresión de que entre lo que le interesa y lo que le aburre, la diferencia es mínima, puede pasar rápidamente de uno a otro estado.

El proyecto de mejorar su expresión surgió de mí. Alberto me escuchó, no se opuso pero tampoco había expresado su deseo en este sentido. Lo único que había logrado decirme había sido: "Lo que yo quiero es trabajar mejor en clase". Cuando le pedí que me dijera cómo quería que hiciéramos, no me respondió, pero cuando le pregunté por qué quería trabajar mejor en clase, la respuesta no se hizo esperar: "Para que mi madre me regañe un poco menos".

Esos fueron los términos en los cuales este muchacho de 14 años expresó su pedido de ayuda.

En su caótica escolaridad, Alberto repitió dos veces. Acaba de ser orientado hacia la especialización tecnológica. Las apreciaciones de los profesores coinciden: falta de motivación, falta de base, capacidades de comprensión insuficientes para abordar estudios secundarios.

La dificultad más espectacular aparece en la lectura. Más que leer, Alberto descifra y no llega a comprender las ideas de un texto simple. Escribiendo no es mejor: si debe responder a una pregunta, lo hace en una sola oración, tratando de hacerla lo más larga posible, pues no puede relacionar dos ideas diferentes.

Nunca habla en clase; conmigo solamente toma la palabra si le hago alguna pregunta. Se bloquea completamente si le pido

que elija entre dos términos de una proposición casi equivalentes. Si insisto, tengo la impresión de someterlo a una tortura, pues esta situación le provoca un tic en el hombro izquierdo que, al subir y bajar, le da un aire enfermizo y desarticulado; mira para todas partes y parece aterrado.

Así, evalué con Alberto el límite de sus posibilidades para escribir y hablar, y decidimos trabajar para mejorar la expresión. Le dije que creía que si efectuaba progresos en este ámbito, esto se traduciría por resultados escolares positivos. Me pareció bien agregar: "Te sentirás más cómodo para hablar ante los demás, te atreverás a expresar tus ideas, serás menos tímido". Pero me respondió: "No tengo ganas, no sirve para nada, quiero hacer progresos solamente para la escuela, el resto no me importa".

Alberto no sabe qué hará cuando sea grande, pero sí sabe que no será el mismo oficio que su padre; tampoco un oficio en el que haya que leer o escribir. Su padre es almacenero, y su madre insiste para que Alberto tenga otro trabajo de más prestigio social, que le permita ganarse mejor la vida.

Para dejarle la posibilidad de afirmarse o de manifestar un deseo, le dije que podría traer cuando quisiera preguntas o problemas que podría encontrar en clase o en cualquier otra parte. Por eso no es anormal que traiga hoy un libro de matemática.

*Además, cuando los niños aportan al marco psicopedagógico preguntas y preocupaciones reales acerca de lo que están viviendo en clase, suele ser un signo de evolución positiva; es un cambio propicio para iniciar un trabajo que hará hincapié en el aspecto cognitivo con muchas posibilidades de ser eficaz. Por lo general, este cambio tiene lugar luego de un año de reeducación.*

Pero con Alberto no puedo hacer esta interpretación. Estamos aún en los inicios de nuestros encuentros y en principio nada ha evolucionado verdaderamente.

Entonces, sigo preguntando:

—¿Por qué quieres que a partir de ahora estudiemos matemática?

—Porque no entiendo nada de fracciones y mañana tengo prueba.

—Está bien, Alberto. Es una buena razón, pero ¿no te importa que abandonemos las historias de mitología? Creí que te interesaban...

Un momento de silencio.

—Me tienen harto las historias.

Silencio.

—No me enseñan nada.

—Aunque no te enseñaran nada, te gustaba escucharlas.

Bajando los ojos y casi con timidez, me responde:

—Esos dioses no me van a hacer trabajar mejor.

Me siento en la obligación de justificarme, de repetirle lo que le había dicho cuando definimos nuestro proyecto. Le hablo del interés de estas lecturas para aumentar su imaginación, para ayudarlo a expresarse mejor, a tener más ideas, y le señalo que desde hace dos semanas, los textos que ha escrito conmigo son un poco más largos.

*—Lo que no me gusta de esas historias es que siempre es lo mismo.*

—¿Te parece? Sin embargo, leímos cosas muy diferentes.

—En esas historias siempre hay un niño que muere y alguien que se va.

Tras un momento de sorpresa, recuerdo los textos que leímos durante nuestros ocho primeros encuentros.

Leímos únicamente las diferentes versiones del mito de la creación del mundo. El paso del caos al océano primordial, con la llegada —según las historias— del loto, del fénix o del huevo del que nacerá Ra, el dios de los dioses.

Luego leímos textos sobre la creación del mundo y su organización, con la llegada de los primeros dioses. Como es de esperar, esto da lugar a muchas rivalidades, disputas, amores necesariamente incestuosos, ya que los protagonistas son miembros de la misma familia. Es cierto que las historias no son demasiado tiernas, pero no veo en ellas a ningún niño muerto ni a nadie que se vaya.

No quiero volver a leer los textos para mostrarle a Alberto que se equivoca. Prefiero dejar las cosas como están y le digo: “De acuerdo, vamos a estudiar matemática; además, te había dicho que trajeras lo que te preocupaba; hiciste bien en traer el libro”.

Lo que preocupa a Alberto en este momento es la suma de fracciones. Pero la lección me la dará él durante la siguiente media hora, una formidable lección sobre el tema: “Cómo ejercitarse en matemática sin servirse de su pensamiento”.

### *Sobre todo, no buscar*

Alberto tiene una enfermedad que conozco desde que enseño a niños que presentan dificultades severas para aprender: *la imposibilidad de enfrentarse —ni siquiera durante unos pocos minutos— con una reflexión o una investigación verdaderas. Alberto querría aprender, pero no quiere enfrentar ese tiempo que se sitúa entre el momento en que no sabe y aquel en el cual quizás sabrá*, no quiere afrontar ese espacio que necesariamente contendrá incertidumbre, carencia, soledad. En este paso habrá que dejar de lado su subjetividad y sus emociones para plantear hipótesis, comparar, relacionar, intentar, aplicar reglas... En una palabra, cuando se trata de poner en marcha todas las condiciones para funcionar intelectualmente y para ir hacia el saber verdadero, Alberto ya no existe, desaparece.

En ese momento, cuando es preciso utilizar los mecanismos del pensamiento porque hay un problema para resolver o una pregunta que contestar, Alberto se paraliza como si estuviera ante un peligro.

*Eso se llama la fobia del tiempo de suspensión.* Miedo del momento en el que será necesario enfrentarse con la incertidumbre y con la carencia para que se produzca el proceso intelectual.

Creo que es la enfermedad de aquellos que se encuentran en situación de fracaso severo en nuestras clases; todos esos comportamientos atípicos, esas lagunas, esos disfuncionamientos so-

bre los cuales centramos nuestros esfuerzos –a menudo para obtener resultados mediocres– no son más que sus consecuencias.

En Alberto esta enfermedad es fácil de detectar porque se manifiesta a través de una inhibición total del pensamiento, pero algunos niños que también la padecen no abdicen en su deseo de saber. Por el contrario, intentarán poner en marcha una serie de estrategias para evitar el tiempo de suspensión y la incertidumbre que desequilibra el funcionamiento intelectual, privilegiando todas las vías de acceso directas al conocimiento. Es la ventaja del saber que se da al instante, aquel que puede ser captado de inmediato –a menudo por la vista o por la acción– sin dejar sitio para la duda, sin necesidad de enfrentarse con la carencia.

La paradoja es que muchas veces esta manera de proceder contribuye a desarrollar una destreza intelectual en la cual la memoria, la astucia y la maña serán los principales puntos de apoyo. Todo esto crea expectativas y uno se pregunta por qué este niño tan vivo y tan curioso no aprende en clase. Se menciona entonces la agitación, el rechazo de la ley, la falta de referencias, que son las consecuencias habituales de esta negación a emprender el camino de la elaboración. Consecuencias contra las cuales nos agotamos, y continuaremos dándonos la cabeza contra la pared mientras no logremos restaurar esta capacidad para soportar la carencia.

Pero en el caso de Alberto no sucede de esta manera. No busca vías de acceso directas hacia el conocimiento. *Para bloquear más aun los mecanismos de su pensamiento, también sacrificó su curiosidad. Para encarar los aprendizajes escolares solamente le quedan el conformismo y la repetición estéril, alimentados por el desinterés y el aburrimiento.* Esto es muy poco para abordar los programas cargados de nuestra escuela.

Durante la media hora en la que Alberto me expone su lección, me muestra que existe una decena de errores posibles cuando se intenta sumar un tercio más un cuarto, errores que hilvana uno detrás de otro, como si fuesen perlas, sin agresividad; no lo hace para molestarme como suele suceder con otros niños en ciertas

ocasiones; no es su estilo. Procede como si se tratase de un juego de azar.

Por no poseer ningún método de verificación, por no intentar elaborar una representación personal de lo que puede ser una fracción, no teme dar respuestas aberrantes.

Al cabo de un momento, para avanzar, saco la famosa torta. No se trata de una bofetada. Hace mucho tiempo dejé de ponerme nervioso ante esta situación; por el contrario, la encuentro interesante.

Le muestro entonces lo que representa el cuarto de una torta, luego el tercio; lo hago ser consciente de que si tomamos un tercio y le agregamos un cuarto, aún no hemos tomado todo. Se muestra muy asombrado. Hasta creí percibir cierta lucecita en sus ojos, pero como no logró retomar esta idea de torta con otras fracciones, pensé que mi ejemplo no había resultado del todo bueno. Además, para acentuar esta última idea, Alberto me dijo que en la escuela no hablaban de tortas, y que su prueba estaba demasiado cerca como para permitirse “hacer dibujitos”. Se sobreentendía que *lo importante no era tratar de comprender sino sumar rápido y bien*. Con mis ejemplos me estaba apartando del tema.

Para acceder a su pedido, le dije:

Te voy a enseñar un truco. Cuando tengas que sumar dos fracciones, multiplicas las dos cifras de cada fracción por la cifra de abajo de la otra. Tienes que encontrar el mismo número debajo y recién entonces podrás sumar. Cuidado, el número de abajo tiene que ser el mismo.

Hablar de numerador y de denominador común me hubiera parecido desubicado, incluso provocador. Le indiqué todo con flechitas y el milagro se produjo. Hasta el final de la sesión, Alberto pudo efectuar varias sumas de fracciones, sin equivocarse. Incluso pude comenzar a explicarle que a veces existía la posibilidad de simplificar el resultado.

Luego la clase terminó. Alberto parecía contento y yo también. Pero a la semana siguiente, durante nuestro encuentro, Alberto se había olvidado de todo. Cuando quiso sumar dos fracciones, empezó a dibujar flechas que iban de arriba hacia abajo. Viendo mi decepción me explicó que no importaba, que la prueba ya había pasado y que ese día no se había equivocado; seguramente tendría una buena nota. Ahora no debíamos seguir perdiendo el tiempo con las fracciones, teníamos que estudiar la potenciación. Segunda lección que no relataré.

### *Para escapar del torbellino*

He descripto brevemente un problema con el cual me encuentro regularmente desde el comienzo de mi carrera. Es un problema corriente pero, cada vez que se presenta, me obliga a cuestionarme acerca de los límites de mi trabajo de docente.

¿Cómo podré ayudar a este adolescente a reencontrar el camino del aprendizaje? ¿Es posible conducirlo hacia un pensamiento verdadero, o estoy condenado a trabajar con triquiñuelas y artificios?

Agregaré algo que tal vez pueda resultar chocante: en mi opinión, frente a estas inhibiciones intelectuales severas, las técnicas –sofisticadas– como la gestión mental, el enriquecimiento instrumental, la vuelta a los aprendizajes fundamentales... no son otra cosa que triquiñuelas y artificios de lujo. En la situación de Alberto, tratar de mejorar los procesos cognitivos solo puede presentar un interés limitado. Según mi parecer, este tipo de trabajo puede llevarse a cabo solo ulteriormente. Antes de enseñarle a aprender es preciso sacarlo del atolladero, hay que despertarle las ganas de aprender, quitarle los temores que le impiden aprender y ser competente. En caso contrario, es como si utilizáramos un gotero –que, además, es lo que parece satisfacer a Alberto, es lo que pide–, mientras que lo que este muchacho precisa se parece más bien a un *electroshock*.

*Pero esto nos conduce a una pregunta mayor: “¿Es posible esperar este cambio, que es de orden psíquico, permaneciendo dentro del marco pedagógico?”.*

Cuando comencé a ejercer mi profesión, hubiese sostenido que Alberto debía ser derivado hacia una psicoterapia. Habría pensado que un cambio verdadero solamente podría apoyarse en el descubrimiento de los mecanismos inconscientes que provocan la inhibición, que era necesario comprender el sentido de esta alienación del pensamiento, de este malestar que se experimenta ante el estudio y que está teñido de deseos regresivos, conducta masoquista, miedo de la propia capacidad, culpabilidad, prohibición de saber. Se trata sin duda de las pistas que deben explorarse en el caso de Alberto y que deberían constituir la vía más corta para provocar el cambio psíquico que despertaría a este muchacho.

Pero al psicoterapeuta que tratará a Alberto habrá que desechar mucha paciencia. También él deberá enfrentarse con el silencio, con la pobreza del material, con la repetición y la ausencia de relaciones; además, en las inhibiciones severas, los resultados suelen tardar en llegar, en particular cuando se esperan cambios en el plano escolar. En todo caso, es lo que observo desde mi lugar de docente.

Todas estas razones me llevan a creer que antes de poder realizar un verdadero trabajo psicoterapéutico o pedagógico, es indispensable lograr que Alberto emerja de su pensamiento congelado. Se trata de una suerte de trabajo preparatorio para dar un poco de movimiento a aquello que se encuentra estancado, y permitirle, antes que nada, relacionar y asociar dos ideas. Proyecto modesto y a la vez ambicioso, pues el cambio podrá tener lugar a partir de aquí.

Rosine Debray, que conoce muy bien a estos niños, define esta etapa como una *reanimación psíquica*, fórmula que me parece perfectamente adaptada a la circunstancia.

Es la meta que me pongo con Alberto dentro de un marco que definiré como psicopedagógico por tres razones.

- La primera es porque tengo la ambición de ayudarlo a reanudar la ejercitación de su capacidad de aprender y de pensar, y llegado el caso, no dejaré pasar la posibilidad de ayudarlo a hacer adquisiciones que podrían servirle directamente en su escolaridad.
- La segunda es porque nuestros encuentros se relacionan con el conocimiento, con la cultura y con las diversas formas que puedan tomar.
- La tercera razón que me lleva a hablar de psicopedagogía, es porque a través de la transmisión del saber, quiero dar a Alberto los medios para luchar contra las fuerzas que lo obligan a apartarse del pensamiento. Quiero ayudarlo a abandonar ese reflejo que lo lleva a responder a una pregunta a través de la huida o de la parálisis de los mecanismos del pensamiento.

Pero ¿cómo hacer?

La comprensión y el conocimiento de las fuerzas que inhiben su funcionamiento intelectual me parecen indispensables para llevar este trabajo a buen puerto. Si bien es cierto que como psicopedagogo no preciso conocer el origen profundo de estos trastornos, debo comprender sin embargo cómo se originan estos mecanismos que inhiben el proceso intelectual y cuáles son las circunstancias que los provocan.

Pero el trabajo no es fácil: Alberto no habla sobre el tema, no tiene la posibilidad de ponerle palabras a lo que le sucede; si no, ya nos encontraríamos en la etapa siguiente.

Sin embargo, unas tres o cuatro semanas después de la lección sobre las fracciones, se produjo un hecho interesante. Ese día Alberto me sometió a una reflexión muy delicada sobre los méritos comparados de la bisectriz, la altura y la mediatriz. Fiel a su costumbre, rápidamente se esfuma, se adentra en su nebulosa, incluso diría que esta vez se trata de una nebulosa congelada. No entiende nada, confunde todo y debo reiterar varias veces la misma explicación.

Le pregunto entonces qué sucede. ¿Por qué no logra encontrar las respuestas? ¿Cómo hace para no tener en cuenta lo que acabo de decirle? ¿Por qué contesta al azar?

Entonces me responde: "Cuando no sé la respuesta, se me forma como un torbellino delante de los ojos y tengo miedo de caerme adentro".

Esta explicación quizás suene extraña, pero debo decir que no me siento especialmente sorprendido por lo que Alberto logra expresar. Me lo esperaba, no formulado de esta manera, pero *en todos estos casos de inhibición severa encuentro el mismo fenómeno paradójico: el preciso instante de la elaboración intelectual se vuelve el elemento que desencadena imágenes parásitas, repetitivas, en donde muy a menudo lo mórbido, la violencia y lo sexual están presentes en figuraciones muy primarias.*

Aquí el torbellino evoca la idea de aniquilación, de aspiración por el vacío. Representación arcaica de una angustia de muerte, de una desaparición sin lucha posible. Este regreso a la nada primordial parece ejercer una suerte de atracción y de fascinación para Alberto, que solo puede defenderse de ella deteniendo el pensamiento o evitando la reflexión.

*En mi opinión, dos fuerzas se conjugan para provocar este mecanismo debilitante:*

- La primera es antigua y seguramente se remonta a los primeros meses de vida. Alberto nunca se sintió lo suficientemente seguro para afrontar con serenidad la experiencia de la soledad que es la base del trabajo de pensamiento.

Sus palabras sobre el torbellino nos muestran que no le fue posible construir imágenes de la inquietud y de la carencia apartadas de sus angustias primarias. Desaparecer, ser abandonado, ser tragado: he aquí aquello con lo cual se debate. *No pudo crear imágenes intermedias que le volvieran soportable la incertidumbre, que le permitieran encadenar las ideas.*

"El encuentro con la duda activa a menudo –en el caso de aquellos que no logran pensar– las mismas angustias que la sepa-

ración en el lactante." Es una frase extraída del libro *Le plaisir de pensée*, de S. de Mijolla-Mellor, y creo que conviene particularmente para el caso de Alberto.

- La segunda fuerza inhibitoria es más compleja, menos antigua en el tiempo. Se manifiesta por una culpabilidad intensa que lo desequilibra y lo obliga a apartarse en cuanto es requerido su deseo de saber o de mostrar sus capacidades. Alberto parece no permitirse el derecho de acceder a la idea de competencia o de rivalidad. De sí mismo solamente puede mostrar una imagen de perdedor o pesimista.

Prueba de ello es que cuando está interesado o próximo a lograr algo, regularmente se produce en él un movimiento hacia atrás, marcado por un malestar corporal y signos de pánico. Si por inadvertencia se muestra competente y eficaz, o curioso –algo que es raro pero que puede aparecer como un relampagueo–, sentirá la necesidad de mostrar en el instante siguiente que sólo se trataba de una casualidad, y hará todo lo posible para sabotearse.

El problema no es simple para mí, pues Alberto precisa ayuda en dos niveles.

*A la indigencia de su capacidad imaginante deben agregársele rechazo y miedo por la competencia intelectual, acentuados por la preocupación de no saber y de no rendir.*

### *Imágenes para poder pensar*

Después de que Alberto explicara su bloqueo ante la reflexión, le dije que, para poder pensar e investigar, era necesario enriquecer los ejemplos sobre los cuales íbamos a trabajar.

Le expuse que, para estudiar matemática o para enriquecer sus ideas a la hora de redactar, yo debía ayudarlo a tener en la mente otra cosa que una idea fija. Debía ayudarlo a aumentar y a enriquecer las imágenes que utilizaba para comprender mejor las preguntas que se le formulaban.

Esta idea puede parecer compleja, en todo caso, más difícil de comprender que la suma de un tercio y de un cuarto. Sin embargo, intuí que Alberto entendía. Claro que no me dijo nada ni tampoco yo lo esperaba, pero me pareció que mis palabras recibían un eco favorable, que las escuchaba y no caían en agua de borrajas como ocurrió con mi primera explicación sobre el tema.

Estuve de acuerdo en que retomáramos nuestras lecturas, pero me pidió que cambiáramos de libro. Lo dejé elegir entre aquellos que tenía a mi disposición, y, curiosamente, eligió el libro que más se parecía a aquel que había decidido dejar de lado: la misma colección, el mismo formato, casi las mismas ilustraciones. Pasamos así de la mitología egipcia a la mitología griega.

Tuvimos entonces la oportunidad de volver a trabajar las fracciones hablando del reparto del mundo entre dioses, titanes y gigantes. Estimamos también las partes respectivas de Zeus, de Poseidón, de Hades y sus hermanas en la herencia arrebatada a Cronos, que no había encontrado nada mejor que comerse a sus hijos para evitar los conflictos entre las generaciones.

Las imágenes monstruosas de la Gorgona, de las Erinias, de Cerbero y del Minotauro atrajeron particularmente la atención de Alberto, quien me hizo muchas preguntas sobre el tema, aunque jamás quiso dibujar esos personajes.

Perseo fue una figura estimulante para Alberto; aquél que logró derrotar a la Gorgona de petrificante mirada, atributo que quizá le evocara su propia situación. También lo sorprendieron las misteriosas condiciones del nacimiento del héroe. Hizo muchas preguntas sobre el subterfugio de Zeus –que se transformó en lluvia de oro para engañar la vigilancia del padre de Dánae–; sobre el exilio impuesto por el abuelo, a quien Perseo termina por matar, como había predicho el oráculo; sobre Perseo abandonado en el mar Mediterráneo dentro de una caja de madera con su madre, a quien tendrá que proteger.

También le interesaron (con Alberto no se puede decir "apasionaron") Prometeo, Tántalo, las Danaïdes, que por buenas o

por malas razones transgredieron la ley, se enfrentaron con la autoridad de los dioses y pagaron muy cara su osadía con castigos ejemplares que durarán hasta el fin de los tiempos.

Todas estas historias permitieron que Alberto saliera de su pasividad y que comenzara a entablar una comunicación conmigo. No hubo ningún milagro, pero poco a poco vi que empezaba a ser capaz de resumir lo que había escuchado, de hacer preguntas sobre lo que no había comprendido bien, de solicitar precisiones o informaciones complementarias, de evocar una escena que no figuraba en nuestra narración pero que se relacionaba con ella, de integrar varias versiones de un mismo mito. Pero también –y en ello reside la originalidad del trabajo psicopedagógico, al menos tal como yo lo practico– Alberto fue capaz, *a través de una investigación o de una reflexión, de prolongar las historias escuchadas convirtiéndolas así en el soporte de un trabajo intelectual*.

Este trabajo nos condujo a menudo a tratar los temas que lo preocupaban en su escolaridad. Pero sus dudas ahora se encontraban dentro de un marco metafórico que le permitía deslindar el ejercicio intelectual de la emoción o de la sensación que hasta ese momento lo paralizaba.

Creo que estas historias le aportaron representaciones intermedias entre el exceso y el vacío, entre la fascinación y la repulsión. Le dieron imágenes sobre los orígenes, sobre la escena primitiva, sobre el conflicto entre las generaciones, sobre los deseos regresivos, sobre la angustia de muerte, sobre la culpabilidad, sobre la transgresión. Alberto precisaba estas imágenes para aprender un teorema de matemática o una regla gramatical; incluso me atrevo a decir que las precisaba para aprender matemática o gramática sin más.

Esto nos permitió circunscribirnos a su pedido, que solo podía relacionarse con la mejora de sus resultados escolares.

Además, ahora que estos últimos son decorosos, no tiene muchas ganas de seguir viniendo; me aclara que si continúa es solamente por la escuela. Aún no se permite buscar su capacidad dentro

de un registro personal; parece necesitar una coartada que le permita justificar un progreso que contiene todavía huellas de culpa.

Ya veremos cómo evoluciona; me gustaría que Alberto pudiera prolongar este trabajo con una psicoterapia.

### Para terminar

Alberto es un buen ejemplo de la necesidad que tienen algunos niños de pasar por una etapa intermedia, que podríamos denominar *apuntalamiento de la capacidad imaginante para poder aprender y pensar*. Muy a menudo la importancia de esta etapa se encuentra subestimada en nuestro trabajo pedagógico.

Para lograr soportar el tiempo de suspensión inherente al ejercicio intelectual sin dejarse aspirar por la emoción, Alberto tuvo que empezar a construir este espacio psíquico, una suerte de vestíbulo de descompresión, en donde lo pulsional se encuentra desactivado pero no evacuado, pues sobre esta fuerza controlada reposan también el deseo de saber y el de tener éxito, que tanta falta le hacen.

Alberto nos mostró además que este trabajo debe efectuarse dentro de una relación que dé seguridad; para ello, tanto la excitación como la seducción deberán excluirse de un proyecto que anuncia la reconciliación con el saber y con el pensamiento. Solo cuando comprendió que mis historias estaban destinadas a ayudarlo a aprender, pudo soportar la fractura que representaron para él en el comienzo.

El niño muerto que mencionó al principio, sin que yo pudiera saber a qué se refería, ya que no figuraba en mis narraciones, ¿era una imagen de sí mismo cuando sentía la necesidad de ponerse fuera del pensamiento? Estos textos sobre la creación del mundo lo enfrentaban a emociones demasiado fuertes y difíciles de dominar. Las representaciones de la escena primitiva a las que allí se alude no se encontraban lo suficientemente lejos como para ayudarlo a metaforizar las propias y permitirle prescindir de la necesidad de ser aspirado por el vacío en el momento de la reflexión.

## **Conclusión: Cuando el aprendizaje puede desestabilizar...**

Los comportamientos y los trastornos que acompañan al fracaso escolar son tan diversos y múltiples que buscar su sentido no es tarea fácil.

Sin embargo, cuando el fracaso es severo y se muestra refractario a las ayudas personalizadas, tengo la impresión de encontrar siempre una misma explicación, no diría única, pero sí esencial: algunos niños ven despertarse en ellos miedos que los desestabilizan cuando deben enfrentarse con una situación de aprendizaje. De hecho, están instalados en un modo de funcionamiento psíquico, en una organización personal que no es compatible con el camino que requiere el acceso al saber.

Dicho de otro modo, aprender no es nunca para ellos una operación simple; también significa cuestionamiento –al menos parcial– de una manera de ser. Significa separarse de comportamientos que inhiben el aprendizaje pero que representan al mismo tiempo los medios utilizados para mantener un equilibrio precario. Equilibrio precario porque frecuentemente descansa en la evitación sistemática del cuestionamiento y del sufrimiento.

Desde sus primeros meses de vida, estos niños se organizaron sobre un modo de funcionamiento que les permite soportar la incoherencia, las exigencias excesivas, las carencias y las violencias de su medio, sin disociarse, sin sufrir demasiado, sin perder el contacto con la realidad, pero con la condición, clara, de tapar ciertas salidas, de contentarse con referencias fluctuantes, y sobre

todo, de no ser cuestionados en su manera de pensar y en las ilusiones que los protegen.

El aprendizaje forma parte de las situaciones que incontestablemente contrarían este sistema; en consecuencia, estos niños tienen toda la razón de temerle.

### A veces, por las nuevas aperturas que da...

A veces, algunos temen el aprendizaje por el poder y las nuevas aperturas que da, por permitir el acceso a un saber, a una competencia, a una autonomía. No obstante, algunos logran un equilibrio precario a través del recogimiento, del conformismo, de la repetición estéril y de la dependencia. Se trata especialmente de niños cuyas dificultades se manifiestan a través de la inhibición de sus capacidades y del desinterés, niños cuyo deseo de saber se ha extinguido o ha sido invadido por temores infantiles.

En el aula estos niños no son los más difíciles de soportar; aunque a veces sus trastornos se manifiesten a través de la inestabilidad o la falta de atención, muy a menudo se instalan en una sumisión aparente. Su manera de cuestionar lo que se les propone se refleja más bien en el olvido, en el derrotismo, en la ausencia de comprensión, en la falta de interés, y no tanto en el conflicto abierto. Es lo que muestra Alberto con la rigidez de su pensamiento.

Se trata con frecuencia de niños que tuvieron que situarse ante un mensaje contradictorio de la familia: "aprende pero no trates de cuestionar lo que te decimos"; "aprende pero no se te ocurra saber más que nosotros ni pensar diferente"; "aprende pero no intentes averiguar aquello que no te decimos"; "aprende pero no crezcas demasiado rápido, no te separes de nosotros"...

Son las razones que pueden llevar a un niño a desear limitar sus capacidades, a temer la eficacia intelectual y el saber, porque lo pondrían en contradicción con las personas más importantes de su vida, aquellos que le enseñaron a pensar, con quienes trató de comprender el mundo que lo rodea, de obtener sus primeras explicaciones

sobre el misterio de la vida, de los orígenes, de la muerte, de la sexualidad; esto no es poco en lo que se refiere a organizar el deseo de aprender.

En principio, los aprendizajes escolares están apartados de todo esto, lo que hará que muchos se sientan cómodos y acepten el marco escolar, llegando incluso a ser buenos alumnos. Pero para aquellos que son objeto de nuestras preocupaciones, vemos que sus vías de acceso a los saberes primordiales han sido cortadas; también pueden estar cortadas las vías para acceder a otros saberes, incluso más valorizados o asépticos, como los que se transmiten en la escuela; sobre este tema, véase el ejemplo de Gérard.

### Pero más a menudo por las ilusiones que deben perderse...

Junto a estos niños que parecen tener miedo de la eficiencia que da el saber o de acceder a nuevas competencias, existen también –en mayor número– aquellos que no soportan la experiencia negativa inherente a la situación de aprendizaje. Aquellos que están dispuestos a saberlo todo pero con una condición: no tener que aprenderlo.

El camino que habrá que emprender para acceder al conocimiento se revela demasiado doloroso o peligroso porque desestabiliza una frágil organización que se mantiene evitando la tensión y la frustración, y situándose fuera de la ley. Se exacerbán pues todos los temores, todas las aprensiones legítimas y habituales que se manifiestan en esta situación de confrontación con la duda y la carencia que exige el aprendizaje.

Toman formas y dimensiones a veces extravagantes en las cuales la fantasía se impone a la realidad del ejercicio propuesto y lo desvirtúa. Cuando la carencia pasajera se vuelve perdida irremediable o aniquilación de la confianza de sí, cuando la soledad despierta angustias de abandono o una fascinación por el vacío, cuando la autoridad y la ley se viven en el modo de la persecución o de la injusticia, el camino hacia el conocimiento se vuelve sumamente difícil y el ejercicio de pensamiento provoca huida o rebelión.

Para escapar de estos temores, que se agudizan por la situación impuesta por el docente pero en realidad son muy antiguos, estos niños intentan crearse vías de acceso directo hacia el conocimiento que pueden permitirles una buena adaptación a la realidad pagando el precio de no acceder a la elaboración y a la triangulación que facilitan el acceso a lo simbólico.

Así es como privilegian el saber inmediato, que ocurre en el hecho de ver y de actuar; este es un saber que aniquila el tiempo, que –dentro de lo posible– no separa de las raíces pulsionales y que, para mantener vivo el interés, deberá estar impregnado de violencia y sexo. Guillaume y Georges nos dan un buen ejemplo de ello.

### **Dar forma al malestar para integrarlo al estudio...**

Es evidente que este miedo de aprender no facilita el trabajo del docente. La dificultad para aprender, inscripta en una organización global de la personalidad y no solo en una falta de capacidad o de entrenamiento, es más compleja de circunscribir, y las vías que deben tomarse para resolverla no están bien definidas.

Dar un sentido a los trastornos que observamos puede complicar nuestra tarea: si afirmo que un niño no aprende a leer porque carece de la competencia que le permitiría situarse en la palabra o en la frase, mi propósito es simple y sé lo que debo hacer. Si afirmo, en cambio, que no aprende a leer porque tiene miedo de lo que se juega en esta actividad, o porque teme saber leer, mi función se vuelve más ambigua. Es cierto que debo darle seguridad, pero ¿alcanzará para que acepte este aprendizaje?

Desde que me dedico a este trabajo, sé cómo dar confianza a un niño, sé valorarlo, pero también dispongo de la distancia necesaria para darme cuenta de que, si se trata de una dificultad antigua o severa, esto no bastará para que se produzca un cambio verdadero.

He perdido algunas de mis ilusiones. La mayoría de los niños que he conocido persisten en su bloqueo y en su negación de apren-

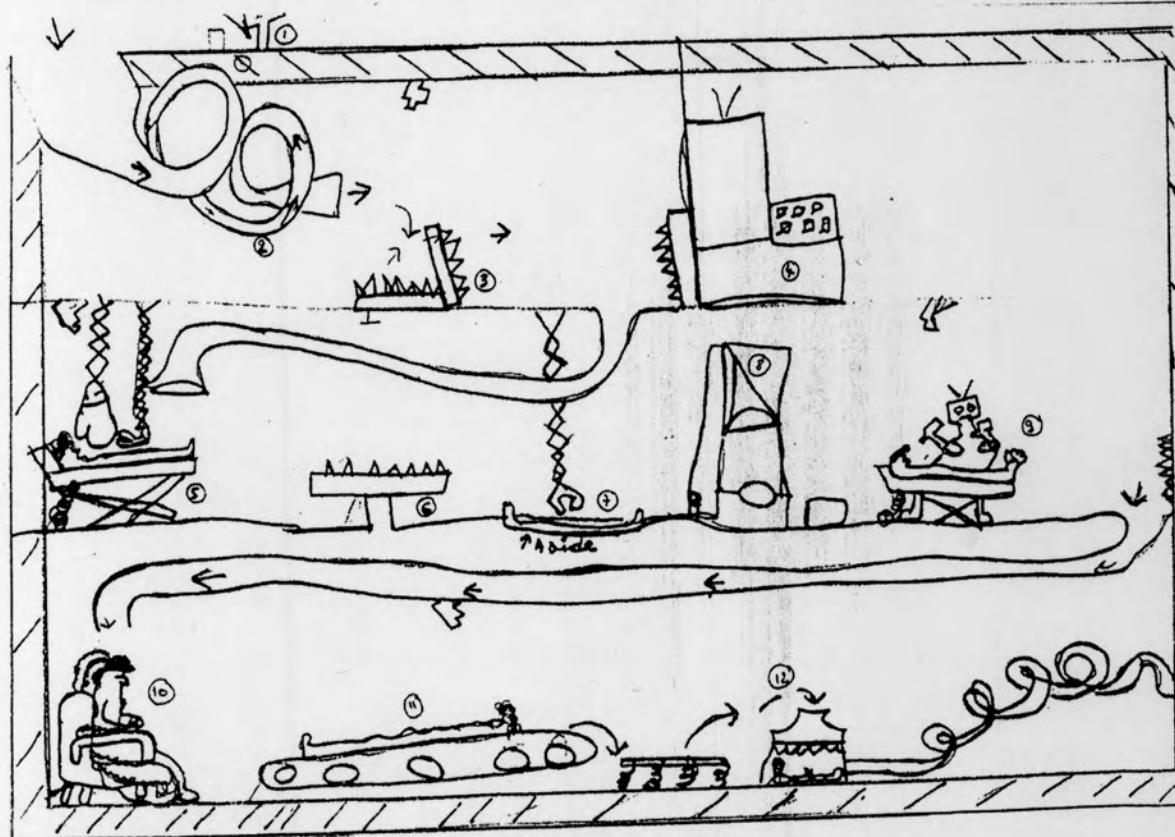
der, incluso si nuestra relación es armoniosa y adhieren a mis propuestas; es entonces cuando pienso que sus carencias en lo ya adquirido y sus cambios de humor les sirvan tal vez para mantenerse en una especie de nebulosa que les permita escapar de la dirección que les impone el aprendizaje de la lectura o de la matemática.

Sin embargo, no digo que estos niños estén fuera de mi competencia. Considero que a mí me corresponde proponerles un nuevo enfoque del conocimiento que tenga la ambición de atenuar estas proyecciones parásitas o negativas ante las cuales toda actividad didáctica corre el gran riesgo de ser comparada con el episodio de las Danaides llenando los barriles sin fondo.

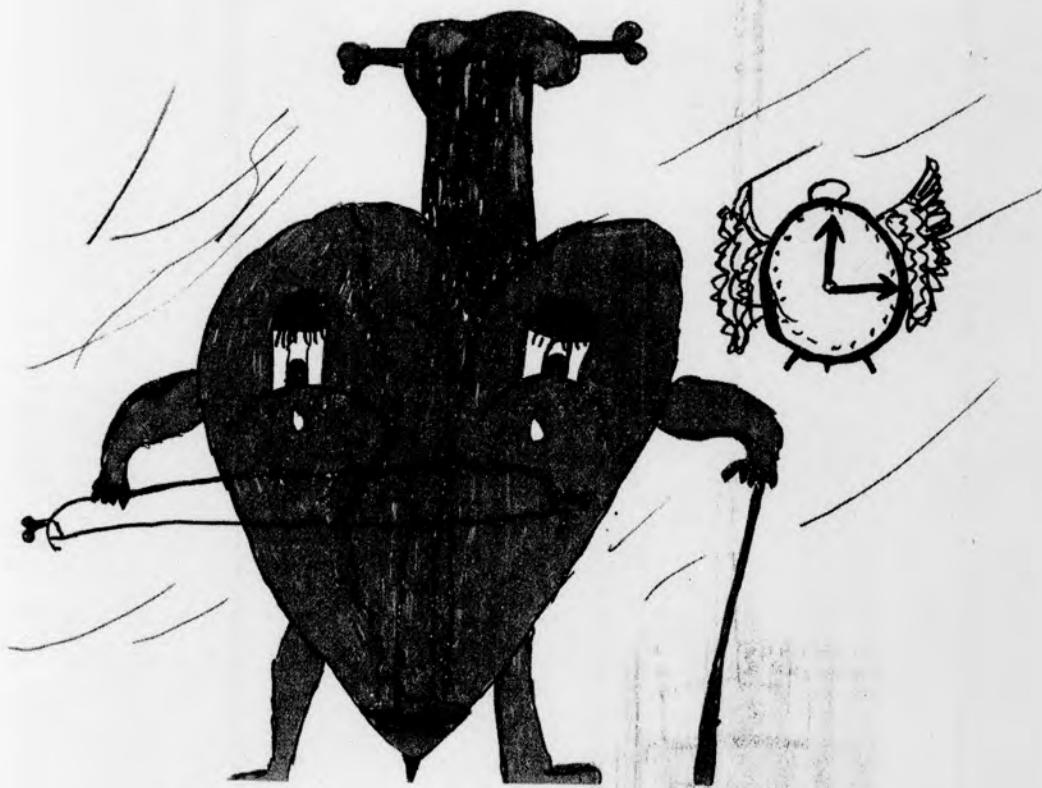
Para presentar el saber, antes que nada debo sanear la atmósfera, disminuir la inquietud. Debo lograr que las emociones y los miedos se diluyan para integrar la reflexión sin hacerla pedazos.

Contrariamente a lo que se sostiene a menudo, no se trata de un trabajo reservado únicamente a los psicólogos. La mediación cultural, ya sea literaria, científica o artística, debe cumplir esta función que nos sitúa plenamente en el campo de la pedagogía. Debe permitir que las inquietudes que impiden que el niño progrese encuentren una forma a la que el pensamiento pueda acceder.

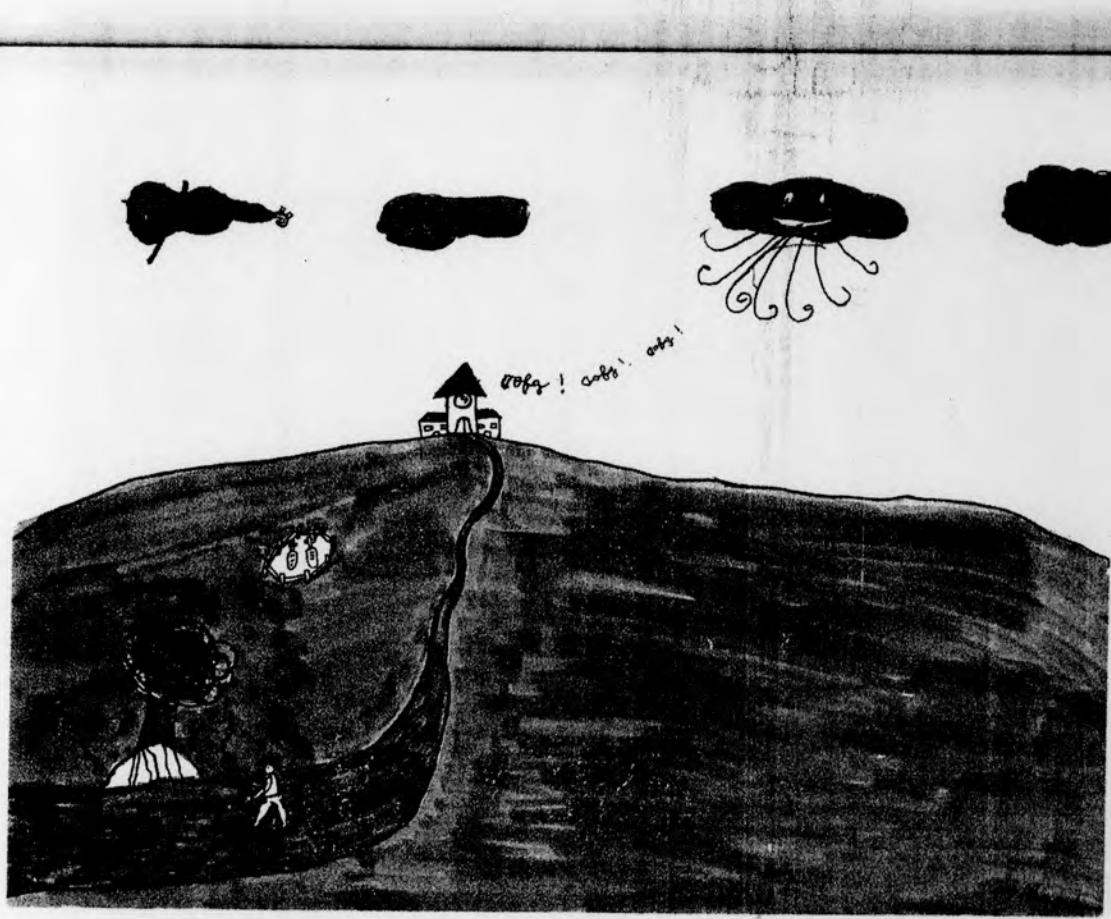
Se trata de no seguir ignorando los cuestionamientos fundamentales ni las inquietudes que con tanta intensidad viven aquellos niños que se encuentran en situación de fracaso en el aprendizaje. Todo lo contrario: habrá que integrarlas mediante una metáfora cultural que pueda ser objeto de estudio. De esta manera podremos disminuir el peligro que algunos creen correr si entran en un marco dentro del cual es imposible abordar la ley, las referencias y los límites. Solo entonces podrá tener lugar un debate acerca de la preponderancia de ciertas estrategias cognitivas.



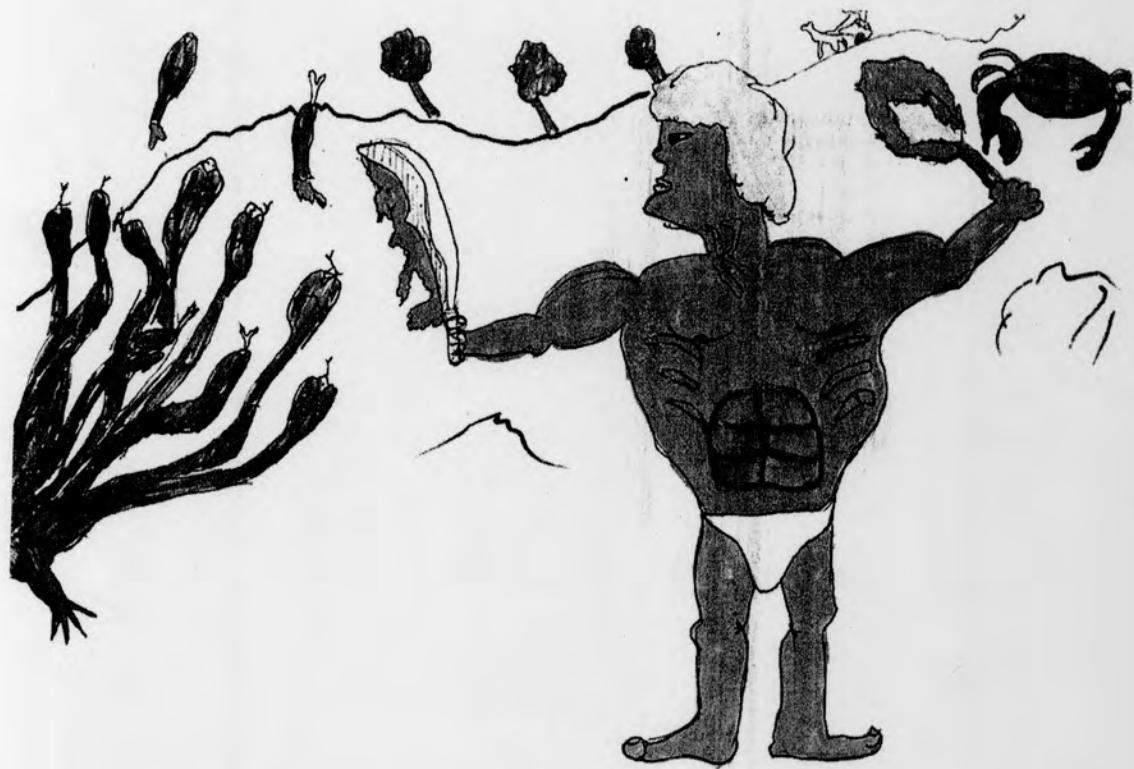
DIBUJO 1: *El infierno según Guillaume*



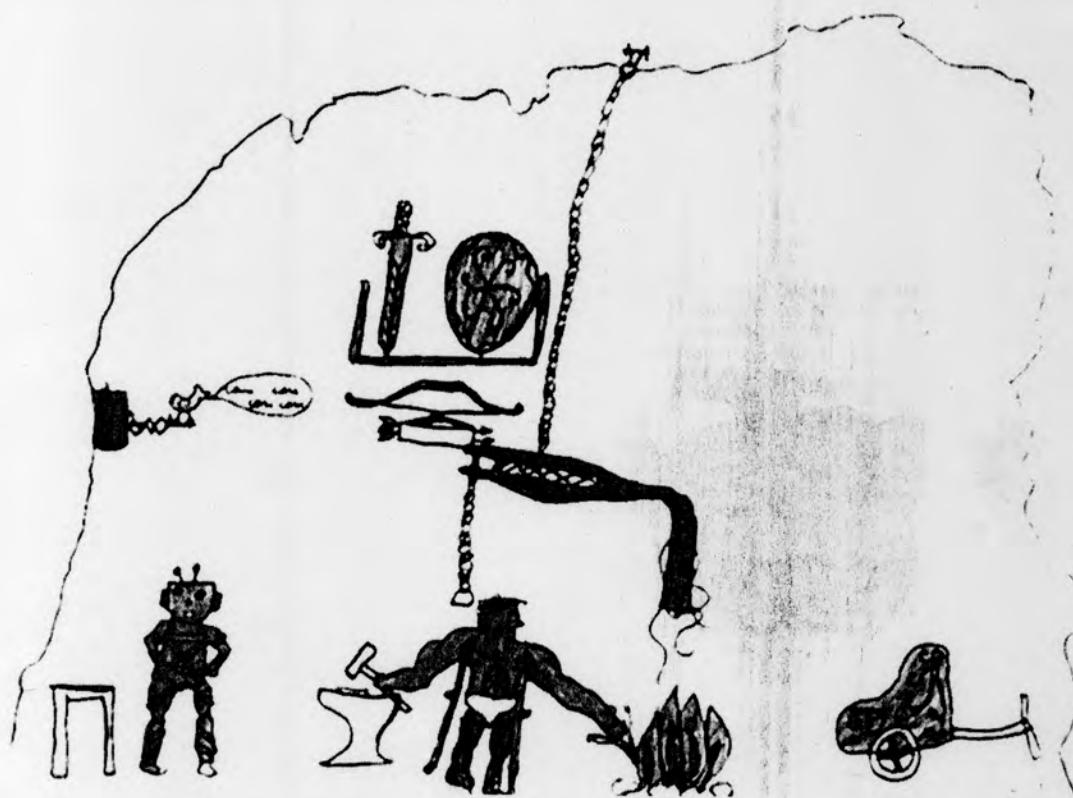
DIBUJO 2: *El llanto de los violines. Guillaume rechaza la lectura*



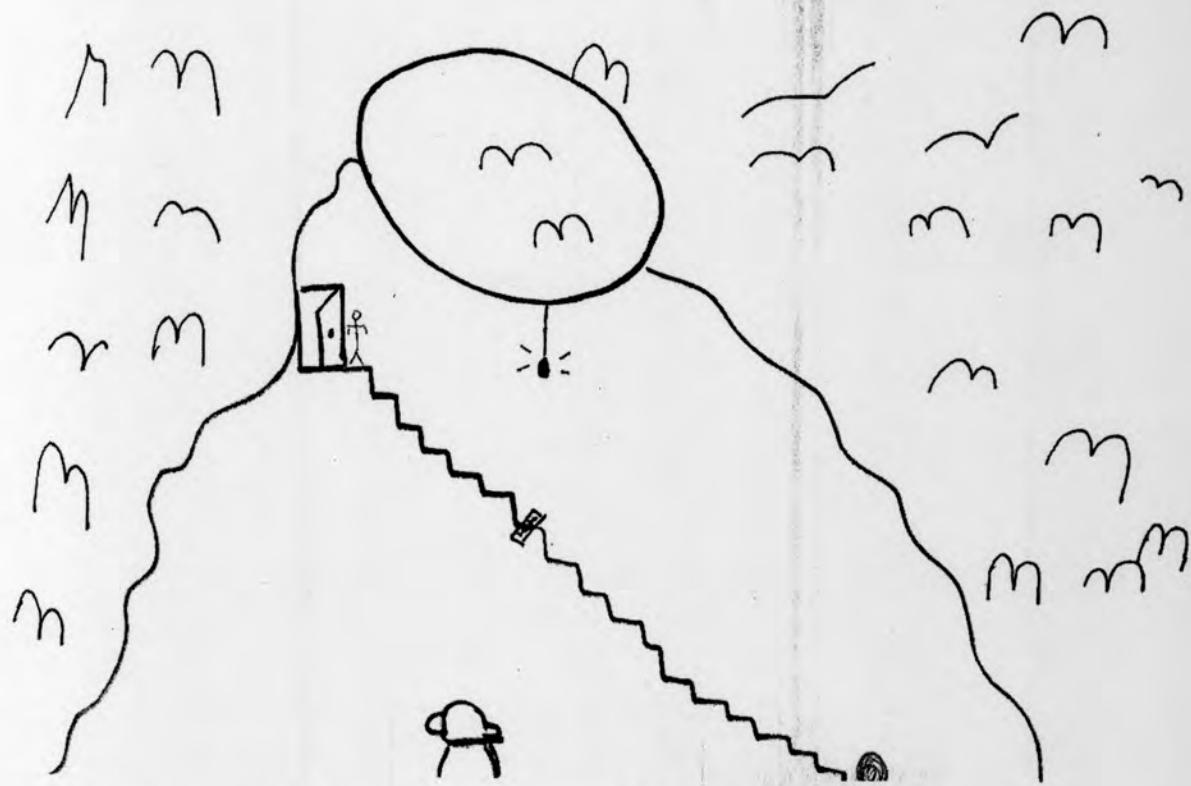
DIBUJO 3: *El llanto de los violines. Guillaume aprende a leer*



DIBUJO 4: *Heracles, la fuerza para resolver el conflicto*



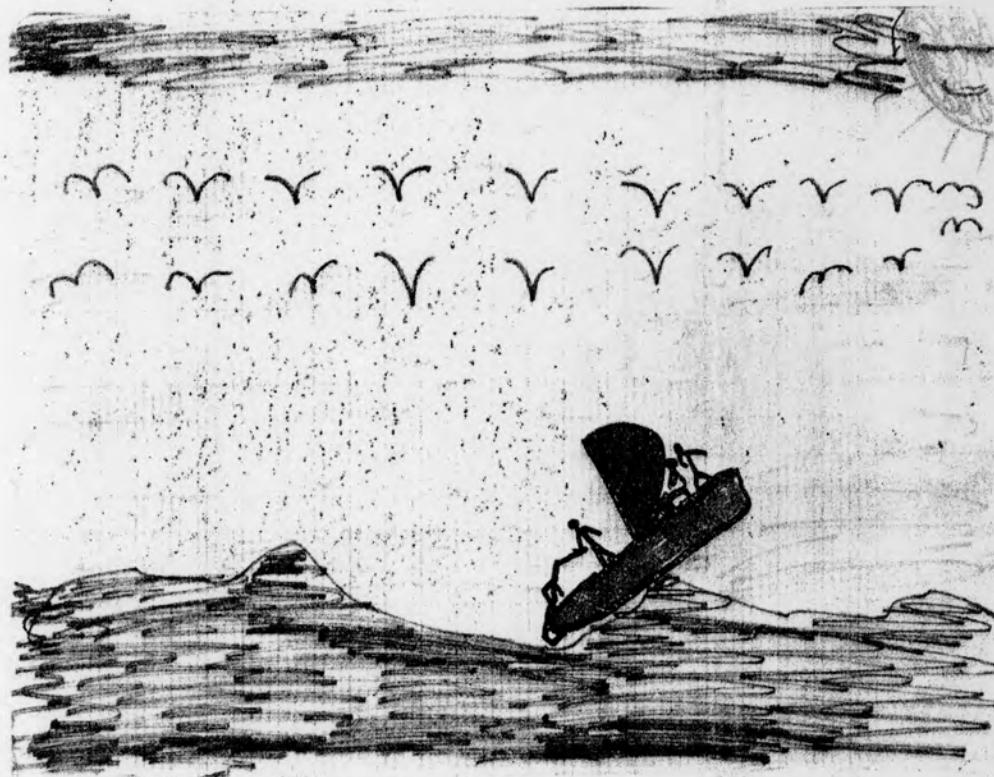
DIBUJO 5: *Hefestos, el paso por el pensamiento se ha vuelto posible*



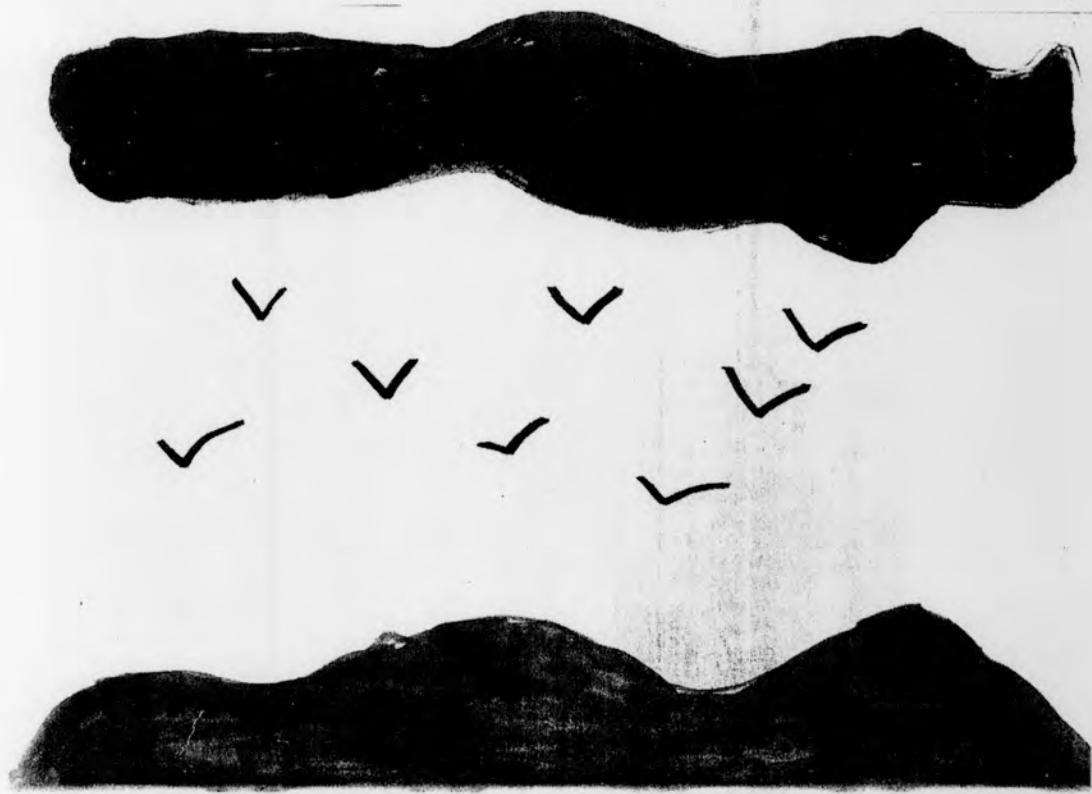
DIBUJO 6: *Un viaje hacia el centro de la Tierra que parece peligroso*



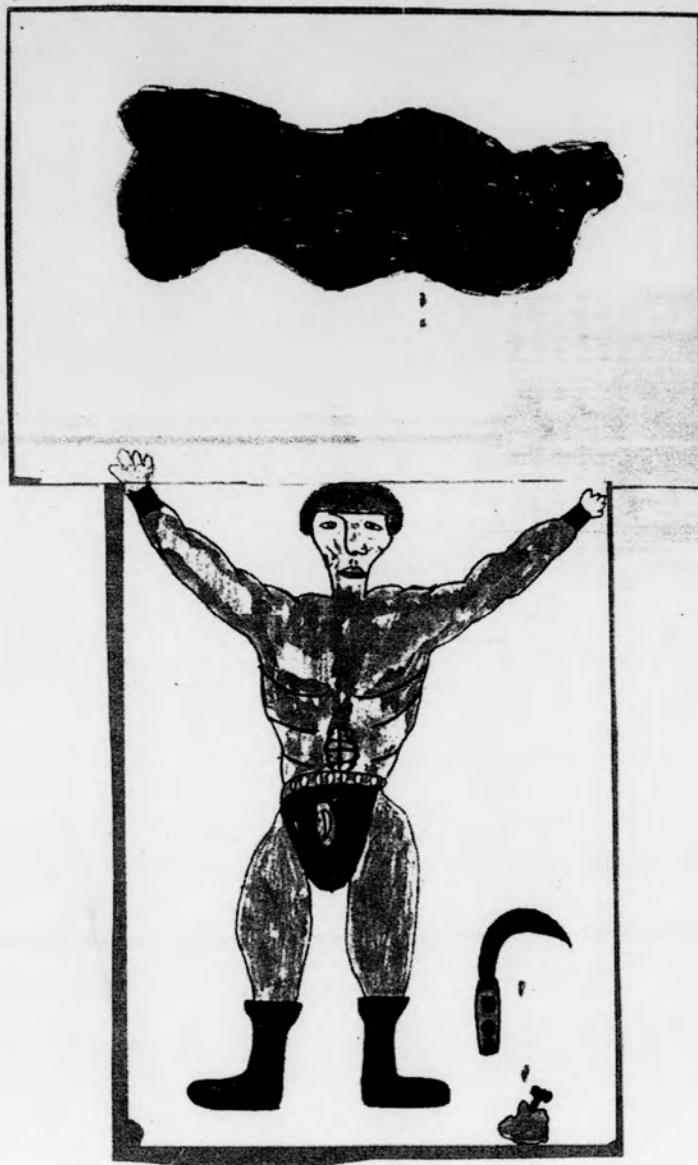
DIBUJO 7: *La emoción en su punto culminante*



DIBUJO 8: *El miedo disminuye y el trazo mejora*



DIBUJO 9: *El amor de Urano por Gea*



DIBUJO 10: *La victoria de Cronos*



DIBUJO 11: *Heracles tomando conciencia de su debilidad*

## Bibliografía

ANZIEU, Didier, *Le corps de l'oeuvre*, París, Gallimard 1981. (Trad. al español: *El cuerpo de la obra*, México, Siglo XXI.)  
\_\_\_\_\_, *Le moi-peau*, París, Dunod, 1985. (Trad. al español: *El yo-piel*, Madrid, Biblioteca Nueva.)

BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, París, Vrin, 1967. (Trad. al español: *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.)

BELLEMIN NOËL, J., *Les contes et leurs fantasmes*, París, PUF, 1983.

BERGÉ, André, *L'écolier difficile*, París, Armand Colin, 1965. Trad. al español: *El niño de carácter difícil*, México, Morata.

BERGER, M., *Les séparations à but thérapeutique*, París, Dunod, 1992.

\_\_\_\_\_, *Les troubles du développement cognitif*, París, Dunod, 1996.

BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, París, Laffont, 1976. (Trad. al español: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.)  
\_\_\_\_\_, *La lecture et l'enfant*, París, Laffont, 1983. (Trad. al español: *Aprender a leer*, México, Grijalbo-Mondadori.)

BION, Wilfred, *Aux sources de l'expérience*, París, PUF, 1962. (Trad. al español: *Aprendiendo de la experiencia*, Barcelona, Paidós.)  
\_\_\_\_\_, *Éléments de psychanalyse*, París, PUF, 1963.

CHARTIER, J.P., *Les adolescents difficiles*, París, Dunod, 1992.

CHARTIER, J.P. y L. Chartier, *Délinquants et psychanalyse*, París, Hommes et Perspectives, 1986.

CHUVIN, P., *La mythologie grecque*, París, Flammarion, 1998.

DE LA MONNERAYE, Yves, *La parole rééducatrice*, París, Dunod, 1991.

DE MIJOLLA-MELLOR, S., *Le plaisir de pensée*, París, PUF, 1992.  
\_\_\_\_\_, *Penser la psychose*, París, Dunod, 1998.

DEBRAY, Régis, *Apprendre à penser*, París, Eshel, 1989.

DIAKTINE, Gilbert, *Les transformations de la psychopathie*, París, PUF, 1983.

DIEL, Paul, *Le symbolisme dans la mythologie grecque*, París, Payot 1981.  
 (Trad. al español: *El simbolismo en la mitología griega*, Barcelona, Idea.)

DOLTO, Françoise, *La cause des enfants*, París, Laffont, 1985. (Trad. al español: *La causa de los niños*, Barcelona, Paidós.)

DONNET, J.-L., "Le psychophobe", *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, núm. 25, París, Gallimard, 1982.

DOREY, R., *Le désir de savoir*, París, Denoël, 1988.

ELIADE, Mircea, *Aspects du mythe*, París, Gallimard, 1983. (Trad. al español: *Aspectos del mito*, Barcelona, Paidós Ibérica.)

FREUD, Sigmund, *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, París, Gallimard, 1991.

GIBELLO, B., *L'enfance à l'intelligence troublée*, París, Le Centurion, 1984.

GILLIG, J.-M., *L'aide aux enfants en difficulté à l'école*, París, Dunod, 1998.

\_\_\_\_\_, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, París, Dunod, 1998.

GRAVES, Robert, *Les mythes grecs*, París, Hachette Pluriel, 1958. (Trad. al español: *Los mitos griegos*, Madrid, Alianza.)

GREEN, André, *La causalité psychique*, París, Odile Jacob, 1995.

GRIMAL, Pierre, *Dictionnaire de la mythologie*, París, PUF, 1986.

GRIMM, J. y W., *Les contes*, París, Flammarion, 1988. (Trad. al español: *Cuentos*, Barcelona, Anaya.)

ILICH, Ivan, *Une société sans école*, París, Le Seuil, 1971.

KAËS, René et al., *Contes et divans*, París, Dunod, 1984.

KLEIN, Melanie, *Essais de psychanalyse*, París, Payot, 1967. (Trad. al español: *Ensayos de psicoanálisis*, Barcelona, Paidós.)

LA GARANDERIE, Antoine de, *Les Profils pédagogiques*, París, Le Centurion, 1980. (Trad. al español: *Los perfiles pedagógicos: Descubrir las aptitudes escolares*, Barcelona, Narcea.)

LAPLANCHE, Jean, *Problématique I*, París, PUF, 1980. (Trad. al español: *Problemáticas I. La angustia*, Buenos Aires, Amorrortu.)

MANNONI, Maud, *Éducation impossible*, París, Le Seuil, 1973. (Trad. al español: *La educación imposible*, México, Siglo xxi.)

MATHIEU, M., P. Privat y Serge Boimare, *L'enfant et sa famille*, París, Érès, 1995.

MEIJAC, C., *Les enfants hors du lire*, París, Bayard, 1994.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui mais comment?*, París, ESF, 1991.

MERRY, J., "L'enfant poison", en: René Kaës (comp.), *Contes et divans*, París, Dunod, 1984.

MILLOT, C., *Freud anti-pédagogue*, París, Navarin, 1979.

NEILL, A.S., *Libres enfants de Summerhill*, París, Maspéro, 1972. (Trad. al español: *Summerhill*, México, FCE.)

NICOLAÏDIS, N., *La représentation*, París, Dunod, 1985.

PERRON, R., J.P. Aublé e Y. Compas, *L'enfant en difficulté*, París, Dunod, 1998.

PRIVAT, P., *Les psychothérapies de groupe d'enfants au regard de la psychanalyse*, París, Clancier-Guenaud, 1989.

PRIVAT, P. y F. Sacco, *Groupe d'enfants et cadre psychanalytique*, París, Érès, 1995.

ROSOLATO, Guy, *Essais sur le symbolique*, París, Gallimard, 1979. (Trad. al español: *Ensayo sobre lo simbólico*, Barcelona, Anagrama.)

SORIANO, M., *Jules Verne*, París, Julliard, 1978.

TAPERNOUX, P., *Comprendre La Garanderie*, París, Privat, 1994.

TERRIER BIGEAULT, *Une école pour Œdipe*, París, Privat, 1975.

\_\_\_\_\_, *L'illusion psychanalytique en éducation*, París, PUF, 1978.

VERNANT, Jean-Pierre, *Entre mythe et politique*, París, Le Seuil, 1996.  
 (Trad. al español: *Entre mito y política*, Buenos Aires, FCE.)

WINNICOTT, David, *De la pédiatrie à la psychanalyse*, París, Payot, 1980.  
 (Trad. al español: *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*, Barcelona, Paidós.)

## Índice

Introducción: Homenaje a los hermanos Grimm .....	7
1. Mediación cultural .....	11
y dificultad para aprender .....	11
Ser docente con niños que no aprenden .....	11
Dificultad instrumental y deficiencia psicológica .....	15
Los signos de la dificultad instrumental .....	16
Los signos de deficiencia psicológica .....	18
El peso de la deficiencia educativa precoz .....	21
Atenuar el miedo de aprender .....	24
Por una mediación cultural .....	28
El ejemplo de Julio Verne .....	29
2. Guillaume y el miedo de aprender .....	33
“Ver y saber es lo mismo” .....	33
Una organización psíquica incompatible con el aprendizaje.....	34
Una relación singular con quien representa la autoridad .....	44
Aprender a leer con los antropófagos .....	44
Cuando el pensamiento puede tratar con la emoción .....	48
3. Gérard y el miedo de saber .....	51
Hacer todo lo posible para limitar la curiosidad.....	51
Para no saber lo que ha sido ocultado... .....	52
Un viaje al centro de la Tierra... .....	53
En un camino extrañamente parecido al del conocimiento.....	54
Con un huérfano que intenta descifrar un mensaje... .....	56

Un mensaje que puede ser fuente de problemas...	57
Un mensaje que separa de la familia...	59
Un mensaje que revela hechos pasados o futuros muy inquietantes...	59
Sin embargo, se trata de un mensaje indispensable para la vida...	60
Y para seguir adelante...	61
Además, hay un gigante malvado que obstruye el camino...	62
Para que nadie toque el mar...	64
Cuando el profesor puede convertirse en referencia	66
Para convertirse en una imagen de referencia...	67
Y permitir que el camino continúe...	68
 4. El niño “no lector” y el poder afectivo de las palabras	69
Caminantes que no levantan la cabeza	69
Frente a la Biblia	71
Palabras raras y difíciles...	71
De las cuales los niños se apropián con avidez...	73
Para ahuyentar los miedos suscitados por la situación de aprendizaje	75
Frente a la mitología	78
Palabras complicadas para enseñar a leer...	78
A niños cuyo pensamiento “colapsa” para escapar de la inquietud...	80
Que les impone el tiempo de suspensión necesario para el aprendizaje...	81
Pero son palabras cuya carga afectiva pone una barrera a la angustia...	83
Entre incesto y parricidio: una organización del mundo un tanto agitada	84
 5. Aprender a dividir con Cástor y Pólux	89
“Dividir es repartirse una puta entre dos”	89
¿Por qué esta extraña fantasía?	92

El refuerzo de los gemelos rivales	95
Otra idea de reparto	97
 6. Vencer con Heracles el peligro de pensar	101
Una clase que termina mal	101
Un alumno que no soporta aprender	105
En el camino del progreso	109
El encuentro con los miedos	110
El encuentro con la feminidad	111
Dejar caer las corazas	113
¿Qué nos enseña este mito?	113
Maestro de adolescentes violentos: ser a la vez Euristeo, Ónfale y Deyanira	115
 7. Georges y el pensamiento perturbado	119
Un cuestionamiento imposible	119
Ni dudar ni depender	122
¿Cómo ayudarlo a desprenderse de esta curiosidad acaparada incesantemente por sus impulsos?	124
Aquel que quería aprender sin sufrir	125
 8. Alberto o el pensamiento congelado	129
Más que mitos, matemática	129
Sobre todo, no buscar	133
Para escapar del torbellino	136
Imágenes para poder pensar	140
Para terminar	143
 Conclusión: Cuando el aprendizaje puede desestabilizar	145
A veces, por las nuevas aperturas que da	146
Pero más a menudo por las ilusiones que deben perderse	147
Dar forma al malestar para integrarlo al estudio	148
 Bibliografía	163

**Otros títulos publicados  
por el Fondo de Cultura Económica**

*Cultura escrita y educación*  
Conversaciones con Emilia Ferreiro

*La frontera indómita*  
*En torno a la construcción y defensa del espacio poético*  
Graciela Montes

*Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*  
Michèle Petit

*Cultura escrita, literatura e historia*  
Conversaciones con Roger Chartier

*Cómo leer tomando notas*  
Brigitte Chevalier

*Cómo preparar un examen*  
Brigitte Chevalier

*Así se escribe una monografía*  
Jean-Pierre Fragnière

*La memoria del alumno en 50 preguntas*  
Alain Lieury

Se terminó de imprimir en el mes de marzo de 2001  
en Latingráfica, Rocamora 4161,  
Buenos Aires, Argentina.  
Se tiraron 2000 ejemplares.